

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

THÈSE PRÉSENTÉE À  
LA FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D. Ps.)

PAR  
CATHERINE SASSEVILLE-LAHAIE

PORTRAIT QUALITATIF DE L'EXPÉRIENCE DE SUPERVISION SELON LA  
PERCEPTION DES FUTURS PSYCHOLOGUES

JUIN 2016

## **Sommaire**

La supervision clinique occupe une place importante dans la formation des futurs psychologues. Elle est souvent considérée comme une expérience très déterminante dans leur développement personnel et professionnel. Parmi les éléments qui composent la supervision clinique, la relation de supervision est souvent identifiée comme étant un pilier dans le développement des étudiants supervisés. En effet, une relation de supervision positive peut notamment être associée à la construction d'une confiance et d'une identité professionnelle chez le supervisé. Par contre, une relation de supervision davantage marquée par des éléments négatifs peut rendre celui-ci plus vulnérable et fragiliser le développement de ses compétences en tant que futur psychologue. Toutefois, malgré l'importance que la relation de supervision présente, un nombre limité d'études se sont intéressées spécifiquement à cette relation dans son ensemble. De plus, rares sont les chercheurs qui ont étudié à la fois la relation de supervision et le développement des étudiants supervisés. La présente étude visait donc à explorer en profondeur la relation de supervision et son influence sur le développement personnel et professionnel des supervisés selon leur point de vue, en adoptant une perspective globale qui tient compte de l'ensemble des éléments qui composent l'expérience de supervision. Pour ce faire, un devis qualitatif a été privilégié en raison de la nature exploratoire de cette recherche et parce qu'il s'avère pertinent pour approfondir les connaissances sur une réalité humaine et complexe. Des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de six internes supervisés à la fin de leur quatrième année doctorale en psychologie clinique. Les données ont été analysées avec la méthode d'analyse

qualitative inductive proposée par Blais et Martineau (2006). Une grille de catégorisation, composée de sept catégories principales ainsi que de catégories de plus petit niveau, a été construite à partir des données analysées. L'analyse des données a été poursuivie jusqu'à l'élaboration d'un cadre de référence sous forme de schéma permettant d'illustrer les liens entre les catégories. Il ressort des données qu'une relation de supervision plus marquée par des éléments positifs semble avoir un impact positif sur le développement personnel et professionnel des supervisés. Selon la perception des supervisés, ces éléments positifs réfèrent notamment aux caractéristiques positives du superviseur et du supervisé, à l'approfondissement de leur relation ainsi qu'à une présence inspirante du superviseur. En contrepartie, lorsque la relation de supervision s'avère plus marquée par des éléments négatifs, le développement des supervisés et la confiance avec laquelle ils entrent dans la profession semblent plus mitigés. Les caractéristiques négatives du superviseur et du supervisé font notamment partie de ces éléments négatifs perçus par les supervisés, de même qu'un inassouvissement des besoins d'apprentissage du supervisé ainsi qu'un manque d'arrimage émotionnel au sein de la relation. De plus, afin de proposer des hypothèses au sujet de la diversité des cheminements possibles ainsi que la multitude « d'ingrédients » qui peuvent influencer l'expérience des supervisés en regard de leur relation de supervision, les catégories principales ayant émergé des données ont été mises en lien dans le cadre de référence exposé sous forme de schéma. À la lumière des résultats obtenus ainsi que des forces et des limites de l'étude, des recommandations concernant les pistes d'investigation futures pour la recherche sont

formulées. Les résultats et la discussion de la présente étude pourront fournir aux supervisés, aux superviseurs de même qu'aux programmes de formation doctorale en psychologie clinique un levier pour amorcer ou poursuivre une réflexion quant à l'importance de la relation de supervision pour le développement personnel et professionnel des futurs psychologues.

Mots-clés : supervision clinique, expérience de supervision, relation de supervision, développement professionnel, développement personnel, psychologues en formation, perception des supervisés, recherche qualitative.

## Table des matières

Sommaire .....	ii
Table des matières .....	v
Liste des tableaux .....	viii
Liste des figures .....	x
Remerciements .....	xi
Introduction .....	1
Contexte théorique .....	7
Développement professionnel et personnel du futur psychologue à travers la supervision clinique .....	9
Définitions .....	9
Place de la supervision clinique dans le développement des futurs psychologues	14
Modèles du développement professionnel et personnel à travers la supervision clinique .....	15
Importance du développement professionnel et personnel pour la pratique .....	20
Relation de supervision .....	21
Définitions et modèles .....	21
Différentes composantes et fonctions de la relation de supervision .....	26
Histoire relationnelle en supervision .....	33
Développement personnel et professionnel en tant qu'objectif de la relation de supervision .....	37
Études empiriques sur la relation de supervision et le développement personnel et professionnel des supervisés .....	39
Études en lien avec l'expérience ou la relation de supervision .....	40
Études mettant en lien l'expérience ou la relation de supervision avec le développement personnel et professionnel des supervisés .....	45
Objectifs de l'étude .....	53
Méthode .....	55

Devis de l'étude .....	56
Échantillon .....	57
Collecte de données .....	62
Construction du canevas d'entrevue .....	63
Entrevue pré-cueillette de données .....	67
Déroulement des entrevues .....	68
Considérations éthiques .....	69
Analyse des données .....	71
Méthode d'analyse des données .....	71
Description de l'analyse des données .....	72
Résultats .....	83
Portrait global des résultats en fonction de la grille de catégorisation .....	84
Présentation du cadre de référence illustrant les liens entre les catégories .....	129
Discussion .....	151
Interprétation des résultats en lien avec les objectifs de l'étude .....	152
1 <sup>er</sup> sous-objectif : Éléments positifs de la relation de supervision .....	153
2 <sup>e</sup> sous-objectif : Éléments négatifs de la relation de supervision .....	166
3 <sup>e</sup> sous-objectif : Influence des éléments de contexte sur la relation de supervision .....	178
4 <sup>e</sup> sous-objectif : Influence de la relation de supervision sur le développement personnel et professionnel des supervisés et évolution dans le temps de cette relation .....	189
Forces et les limites de l'étude .....	211
Forces de l'étude .....	211
Limites de l'étude .....	213
Retombées de l'étude .....	215
Pistes d'investigation futures .....	218
Pistes d'investigation futures en lien avec les limites de la présente étude .....	218

Pistes d'investigation futures en lien avec le thème de la relation de supervision .....	220
Conclusion.....	222
Références .....	231
Appendice A. Lettre d'invitation à participer à l'étude .....	239
Appendice B. Formulaire de consentement .....	241
Appendice C. Canevas d'entrevue.....	248
Appendice D. Équations, calculs et résultats du processus d'accord inter-juges.....	254
Appendice E. Récits fictifs illustrant deux types de cheminement en supervision .....	257
Appendice F. Grille de catégorisation .....	261

## Liste des tableaux

### Tableau

1	Données sociodémographiques de l'échantillon .....	62
2	Portrait global de la catégorisation : La relation de supervision et ses différentes facettes au cœur de la formation et du développement personnel et professionnel des futurs psychologues .....	86
3	1. Centralité de la relation de supervision dans le développement professionnel du supervisé.....	88
4	2. Importance modérée de la relation de supervision pour le processus d'apprentissage du supervisé.....	89
5	1. Intégration significative d'apprentissages issus des relations de supervision antérieures .....	91
6	2. Traces négatives des relations de supervision antérieures ancrées chez le supervisé.....	93
7	3. État d'esprit du supervisé dans l'amorce de la relation de supervision .....	94
8	1. Caractéristiques du superviseur positives pour la relation avec le supervisé ....	97
9	2. Caractéristiques du supervisé favorables pour la relation de supervision.....	99
10	3. Caractéristiques du superviseur négatives pour la qualité du lien avec le supervisé .....	100
11	4. Attitudes du supervisé néfastes pour la qualité du lien avec le superviseur ...	101
12	1. Évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision.....	103
13	2. Apports significatifs de la relation de supervision pour le supervisé .....	106
14	3. Construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé .....	109
15	1. Inassouvissement des besoins d'apprentissage au contact du superviseur .....	112
16	2. Écueils survenus au sein de la relation de supervision .....	114



## Tableau

17	1. Contexte particulier pour la relation de supervision en lien avec le milieu de stage .....	116
18	2. Contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage .....	118
19	1. Particularités dans les échanges entre le superviseur et le supervisé .....	120
20	2. Enjeux potentiels au sein de la relation de supervision .....	122
21	3. Mécanismes de régulation de la relation de supervision .....	124
22	4. Variations dans le déroulement du processus de terminaison de la relation de supervision .....	127

## Liste des figures

### Figure

- 1 Schéma du cadre de référence illustrant les relations entre les catégories de la grille de catégorisation ..... 131

## Remerciements

À Marie Papineau et Maryse Benoit, mes co-directrices de thèse, un immense merci pour votre accompagnement sensible et ajusté tout au long de mon processus de thèse. Je me sens privilégiée d'avoir évolué au contact de deux personnes d'une aussi grande qualité, compétentes et inspirantes. Vous m'avez beaucoup appris ! Merci pour la fluidité avec laquelle vous vous êtes relayées pour m'encadrer selon mes besoins et faire de cette collaboration à trois une réussite. Merci aussi pour votre soutien, votre disponibilité et votre grand dévouement qui m'ont permis de garder le rythme tout au long du chemin et d'atteindre mes objectifs.

Aux supervisés qui ont accepté de participer à mon étude et qui m'ont ouvert la porte de leur expérience de supervision, un grand merci. J'ai été touchée par la profondeur et la richesse de vos réflexions. Merci pour votre temps et pour la grande générosité avec laquelle vous m'avez partagé des aspects intimes de votre histoire relationnelle en supervision.

À l'irremplaçable Émilie, merci énormément pour ta présence et ton soutien de tous les instants qui ont adouci et stimulé mon processus de thèse. Te savoir à mes côtés pour partager les bons comme les moins bons moments de ce long cheminement n'avait pas de prix. Merci pour l'éclairage judicieux que tu as apporté à ma thèse et pour la collaboration motivante qui s'est établie entre nous. Et surtout, merci d'être une amie telle que tu es, c'est-à-dire extraordinaire !

À mes amis et mes amis-collègues, merci d'avoir été là et de m'avoir soutenue tout au long de mon parcours doctoral. Chacun à votre façon et à différents moments,

vous m'avez apporté beaucoup. Un merci spécial à Mélanie, qui par sa présence et son humour a su insuffler plaisir et inspiration à la rédaction du projet de thèse dans les premiers étés du doctorat. Un clin d'œil plein de reconnaissance à Martin également, qui a été un coach patient et fort apprécié pour l'apprentissage du logiciel d'analyse qualitative. Et un grand merci à Ariane, qui a si généreusement accepté de me donner un coup de main pour la mise en page avant mon dépôt : quel soulagement tu m'as apporté !

Aux professeures Nicole Chiasson et Anne Brault-Labbé, mes correctrices, un grand merci d'avoir lu ma thèse avec autant d'attention et de rigueur, et de m'avoir permis de l'améliorer grâce à vos judicieux commentaires.

À ma famille et particulièrement à mes parents, Lucie et Donald, merci pour le soutien de tous ordres pendant toutes ces années d'étude... entre autres sur le plan gastronomique ! Je suis vraiment choyée de pouvoir compter sur vous, sincèrement.

À mon fils à naître, merci pour ta présence déjà bien vivante durant les derniers mois de ma rédaction. Grâce à toi, j'ai pu trouver la motivation et l'énergie nécessaires pour « accoucher » de ma thèse avant d'accoucher de toi, afin d'être plus disponible pour entamer ce nouveau chapitre de ma vie avec toi.

Finalement, un merci tout particulier à Simon, mon amoureux et partenaire qui est là depuis le tout début de mon parcours universitaire. Il me manque de mots pour te dire à quel point je te remercie pour ta présence, tes encouragements et ton soutien sur tous les plans pendant toutes ces années, et encore plus durant les derniers mois de

rédaction intensive. Merci pour ta confiance en moi et en mes capacités, qui nourrit la personne que je suis et que je serai à tes côtés.

## **Introduction**

La profession de psychologue nécessite une formation qui demande une grande implication sur le plan personnel et professionnel. Pour bien préparer le futur psychologue aux multiples facettes du travail psychothérapeutique avec les clients, sa formation s'avère complexe puisqu'elle doit allier plusieurs dimensions. En effet, dès le début de son parcours, l'étudiant en formation est exposé à une imposante quantité de nouvelles informations de nature théorique et empirique, qu'il doit ensuite tenter de transposer dans ses premières expériences pratiques (Ronnestad & Skovholt, 1993). Il s'agit d'une tâche d'apprentissage complexe puisqu'il doit jongler avec des notions théoriques et techniques tout en tenant compte de la relation thérapeutique et de sa propre expérience subjective. Cette intégration des différentes dimensions du travail clinique l'amènera à développer une capacité à tenir compte de la régulation des enjeux relationnels et personnels qui peuvent se jouer avec le client, au-delà des considérations théoriques et techniques (Lecomte, 2012).

Pour y parvenir, le psychologue novice peut grandement bénéficier du soutien et de l'éclairage de professionnels plus expérimentés (Skovholt & Ronnestad, 2003). Dans le cadre des programmes de formation, cette fonction de mentorat est souvent assurée par le superviseur clinique, dont le mandat est de faciliter le développement personnel et professionnel de l'étudiant (Ladany & Bradley, 2010). À cet égard, Lecomte (2012)

affirme que la supervision clinique favorise le développement de la compétence et de l'efficacité thérapeutique. La supervision est souvent considérée, en effet, comme l'expérience la plus déterminante dans le développement professionnel des futurs psychothérapeutes (Lecomte, Drouin, Savard, & Guillon, 2004). Malgré l'importance que la supervision présente pour les psychologues en devenir, un nombre limité d'études s'y intéressent. Selon Falender (2014), l'attention des chercheurs aurait avantage à se diriger vers les différentes composantes du processus de supervision clinique afin d'en assurer une meilleure validation empirique et de mieux comprendre leur impact sur la formation des supervisés, le développement de leur compétence ainsi que les services offerts aux clients.

Parmi les composantes de la supervision clinique, la relation de supervision représente un élément central (Inman & Ladany, 2008; Mat Min, 2012; McMahon, 2014). En effet, en plus de faciliter l'acquisition de techniques et d'habiletés propres au travail avec les clients, la relation qui se développe entre le superviseur et son supervisé peut créer un terreau fertile pour permettre à l'étudiant d'expérimenter, dans la relation avec son superviseur, un processus de changement similaire à celui pouvant être vécu avec ses clients (Doehrman, 1976). De plus, Inman et Ladany (2008) affirment que la qualité de la relation qui se développe entre eux est fortement liée à l'efficacité et à la satisfaction du supervisé en lien avec le processus de supervision. Cette relation de supervision peut donc apporter des bénéfices importants aux supervisés lorsqu'elle s'avère positive, mais elle peut également avoir un impact négatif lorsqu'elle ne se passe



pas bien. Or, plus de la moitié des supervisés rapportent avoir vécu des expériences invalidantes ou destructives dans la relation avec leur superviseur au cours de leur formation (Ellis, 2010). Nelson et Friedlander (2001) soulignent que chez certains supervisés, l'expérience négative vécue en supervision peut engendrer des blessures relationnelles, de l'anxiété et du doute de soi, facteurs qui entraînent parfois l'abandon de leur formation.

Ainsi, considérant l'impact que la relation de supervision peut avoir sur les psychologues en devenir, autant sur le plan positif que négatif, il s'avère important de mieux comprendre les différentes composantes de cette relation et la manière dont elles peuvent avoir une influence sur le parcours des étudiants en formation. Toutefois, un nombre limité d'études s'est intéressé spécifiquement à la relation de supervision dans son ensemble, ce qui fait en sorte que plusieurs de ses facettes demeurent encore peu connues. De plus, rares sont les chercheurs qui ont étudié à la fois la relation de supervision et le développement des étudiants supervisés. La présente étude vise donc à explorer en profondeur la relation de supervision et son influence sur le développement professionnel et personnel des supervisés, en adoptant une perspective globale qui tient compte de l'ensemble des éléments qui composent l'expérience de supervision, une dimension au cœur de la formation clinique des futurs psychologues.

Cette thèse est divisée en quatre sections. En premier lieu le contexte théorique est présenté afin de situer la présente thèse et d'exposer les connaissances déjà existantes

en lien avec le développement professionnel et personnel des futurs psychologues supervisés ainsi que la relation de supervision. Ainsi, ces concepts sont définis à la lumière des contributions des auteurs dans le domaine et leurs différentes dimensions sont explicitées. Ensuite, les études empiriques en lien avec la relation de supervision et le développement personnel et professionnel des supervisés sont présentées. Cette section se conclut par la présentation des objectifs et des sous-objectifs de l'étude.

En deuxième lieu, la méthode de recherche utilisée, l'analyse qualitative inductive, est décrite. Le devis qualitatif de l'étude, choisi afin de décrire en profondeur l'expérience des supervisés en regard de la relation de supervision et de son influence sur leur développement professionnel et personnel, est détaillé. Ensuite, les caractéristiques des participants composant l'échantillon et le processus de collecte de données sont présentés, notamment le déroulement des entrevues auprès des internes supervisés dans le cadre de leur formation doctorale en psychologie. Puis, la méthode inductive qui a permis d'analyser les données recueillies est exposée.

En troisième lieu, les résultats obtenus suite à l'analyse des données sont présentés en deux sous-sections. Dans la première sous-section, les résultats de l'analyse sont exposés en fonction de la grille de catégorisation ayant émergé des données. Cette sous-section débute avec un portrait global des résultats et se poursuit avec une présentation détaillée de ceux-ci. Dans la deuxième sous-section, un cadre de référence sous forme de schéma est présenté. Ce cadre de référence représente une étape d'analyse

subséquente à la catégorisation des données et permet de faire des liens entre les catégories. Dans les deux sous-sections, des extraits d'entrevue illustrant les propos des participants sont intégrés dans le texte.

En quatrième et dernier lieu, la discussion des résultats est effectuée en deux sous-sections. Dans la première sous-section, les résultats sont discutés à la lumière des écrits théoriques et des études empiriques portant sur la relation de supervision et le développement professionnel et personnel des supervisés, afin de répondre aux objectifs et sous-objectifs de l'étude. La deuxième sous-section comprend la présentation des forces et des limites de l'étude, ainsi que ses retombées cliniques et scientifiques. Cette sous-section se conclut par la formulation de suggestions et de recommandations quant aux pistes d'investigation futures en recherche. Finalement, une conclusion fournit un résumé des principaux résultats et points de discussion présentés et se termine par une réflexion suscitée par la présente étude.

## **Contexte théorique**

Cette première section de la thèse présente les écrits théoriques et études empiriques recensés en lien avec le sujet de la relation de supervision et le développement professionnel et personnel des futurs psychologues<sup>1</sup>. Elle vise à cerner la problématique traitée dans cette étude et elle est présentée en quatre sous-sections principales.

Tout d'abord, la première sous-section du contexte théorique présente les concepts de développement professionnel et de développement personnel, en adoptant l'angle du développement des futurs psychologues pour les définitions de ces deux concepts. Puis, quelques modèles du développement professionnel ainsi que du développement personnel qui incluent la supervision clinique sont décrits. Par la suite, la deuxième sous-section présente un des éléments importants de la supervision clinique, soit la relation de supervision. Des définitions et modèles de la relation de supervision sont exposés, de même que certaines de ses composantes et fonctions. La troisième sous-section cible les études empiriques portant sur la relation de supervision et le développement personnel et professionnel des supervisés. Finalement, la quatrième

---

<sup>1</sup> Il est à noter que tout au long du contexte théorique, les termes futurs psychologues, supervisés ou étudiants en formation, par exemple, apparaîtront dans le texte en raison de leur présence dans la documentation en lien avec la présente étude. L'ensemble de ces termes réfère aux étudiants gradués en psychologie supervisés par un psychologue dans le cadre de leur formation clinique.

sous-section détaille les objectifs et les sous-objectifs de l'étude qui découlent de la problématique présentée.

## **Développement professionnel et personnel du futur psychologue à travers la supervision clinique**

### **Définitions**

Bien que certains auteurs (Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001) affirment que le développement professionnel du supervisé est indissociable de son développement personnel, d'autres ont défini séparément ces deux concepts (Donati & Watts, 2005; Elman, Illfelder-Kaye, & Robiner, 2005). Afin de tenir compte de ces différences conceptuelles dans la documentation, une définition du développement professionnel du psychologue sera d'abord présentée, suivie par une définition du développement personnel. Ensuite, l'interface entre ces deux types de développement ainsi que des concepts qui permettent de les intégrer seront exposés.

Tout d'abord, en ce qui concerne le développement professionnel, Elman et al. (2005) considèrent qu'il s'agit d'un concept large et rarement bien défini, bien qu'il sous-tende la formation des psychologues et l'ensemble de leur carrière. Ils ajoutent qu'étant donné qu'il n'y a pas de consensus dans la documentation pour ce qui est de sa définition, la signification du développement professionnel du psychologue ne s'avère pas toujours claire. Néanmoins, ces auteurs, étroitement impliqués dans des programmes de formation en psychologie clinique, proposent une définition qui a été étoffée avec

l'aide de participants à un congrès organisé en 2002 par l'Association of Psychology Postdoctoral and Internship Centers (APPIC). Leur définition englobe le développement professionnel des psychologues de la formation jusqu'à la pratique professionnelle tout au long de la carrière. Cette définition a été choisie car elle s'avère englobante et appliquée à la réalité de la formation, un segment de celle-ci s'appliquant spécifiquement au développement professionnel du futur psychologue.

Ainsi, en ce qui concerne le développement professionnel du supervisé pendant sa formation, visé plus spécifiquement par la présente étude, Elman et al. (2005) affirment qu'il inclut d'abord le développement de compétences, de connaissances et de techniques de base afin d'intervenir avec les clients, puis éventuellement le raffinement ou la spécialisation de ce qui a été acquis. Selon eux, le développement professionnel englobe aussi, pour le psychologue en devenir, la clarification de ses objectifs professionnels, une certaine consolidation de son identité professionnelle ainsi qu'une augmentation de sa confiance et de sa conscience de soi. Finalement, Elman et ses collègues précisent que le développement professionnel peut se déployer dans la structure académique en place, mais également à travers les expériences personnelles et professionnelles telles que les lectures, le mentorat et la consultation auprès d'autres spécialistes. À notre connaissance, la recension des écrits n'a pas permis de faire ressortir une définition aussi pertinente que celle-ci, mais il n'en demeure pas moins qu'elle gagnerait à être bonifiée afin de mieux distinguer, entre autres, le concept de développement professionnel des manières de le nourrir ou de l'actualiser.

En ce qui a trait au concept du développement personnel, la définition de Donati et Watts (2005) a été ciblée puisqu'elle s'applique, à nouveau, spécifiquement aux psychologues en formation. Ces auteurs définissent le développement personnel comme un processus intentionnel visant à acquérir certaines aptitudes ou qualités, entre autres dans le but d'améliorer l'efficacité professionnelle. En contrepartie, ils précisent que la croissance personnelle, un terme qui est parfois confondu avec le développement personnel en raison de leur présence souvent indifférenciée dans la littérature populaire en psychologie, est un processus moins structuré, qui peut seulement être perçu rétroactivement et qui a quelque chose à voir avec le fait de devenir un certain type de personne. Ils ajoutent que la croissance personnelle survient souvent à l'issue d'un processus de développement personnel, comme un effet secondaire positif, ce qui fait que ces deux dimensions sont étroitement reliées. Enfin, bien que la dimension du développement personnel chez les psychologues reçoive peu d'attention dans la documentation selon Donati et Watts (2005), ils soulignent que l'importance qu'elle devrait avoir est fondée sur l'idée que les psychologues doivent idéalement atteindre un certain degré de conscience et de santé psychologique afin d'être en mesure d'aider leurs clients à faire de même. À notre connaissance, la recension des écrits n'a pas permis de faire ressortir d'autres définitions pertinentes du développement personnel. Néanmoins, il apparaît que la définition retenue gagnerait à être approfondie afin d'être plus évocatrice et explicite en ce qui a trait au processus menant à l'acquisition d'aptitudes ou d'habiletés.



Donati et Watts (2005) sont d'avis qu'il est possible de faire une certaine distinction entre les deux concepts précédemment définis. Selon eux, le développement professionnel du futur psychologue serait surtout lié à l'acquisition de compétences et de techniques, tandis que le développement personnel engloberait tous les autres éléments qui peuvent s'avérer utiles pour être un clinicien. Toutefois, malgré la possibilité de les distinguer, ces auteurs affirment que ces deux concepts ou dimensions ne sont pas mutuellement exclusifs. Ils précisent que l'interface inévitable entre ces deux dimensions est particulièrement à l'avant-plan pour les psychologues pendant leur formation académique, puisqu'ils assimilent une importante quantité de nouvelles connaissances et sont invités, en même temps, à s'engager dans un processus de réflexion sur eux-mêmes. Ce processus de connaissance de soi mène souvent à une plus grande conscience de l'impact de leur personnalité ou de leurs enjeux non résolus sur leur travail clinique, ce qui peut momentanément entraîner une certaine instabilité dans leur confiance en tant que professionnels. Donati et Watts (2005) concluent que c'est avec l'expérience et le travail que les futurs psychologues en formation feront sur eux-mêmes que les dimensions professionnelle et personnelle tendront à s'harmoniser davantage dans leur pratique clinique.

Afin d'intégrer les éléments personnels et professionnels qui composent nécessairement le développement du psychologue en devenir, les auteurs Sheikh, Milne et MacGregor (2007) proposent un concept intégrateur, qu'ils nomment le

développement personnel-professionnel. Ce concept hybride fait référence à la capacité, chez les supervisés, de réfléchir de façon critique et systématique sur eux-mêmes et sur leur pratique professionnelle ainsi que sur les interrelations entre ces deux dimensions (traduction libre de « work-self interface »). Selon ces auteurs, ce concept implique, pour le psychologue, de faire appel à certains aspects de son développement personnel, par exemple la connaissance de soi, afin d'arriver à mieux comprendre comment ses expériences personnelles peuvent influencer ses interactions avec les autres et la manière dont il joue son rôle professionnel. Le concept du développement personnel-professionnel semble se rapprocher du savoir-être en intervention, un concept auquel réfèrent Lecomte et Savard (2012) dans leurs écrits sur la supervision clinique. Ce savoir-être réfère à la régulation de soi et à la régulation interactive de ce qui se présente dans l'interaction avec le client. Selon la compréhension de ces auteurs, en cohabitant avec le développement de savoirs techniques et théoriques, le savoir-être en intervention occupe une place prépondérante dans la compétence professionnelle.

En résumé, étant donné l'interface entre le développement professionnel et personnel énoncée dans la documentation (Donati & Watts, 2005; Frawley-O'Dea & Sarnat, 2001; Sheikh et al., 2007), le concept de développement du supervisé sera compris, dans la présente étude, comme étant nécessairement composé d'aspects professionnels et personnels. Toutefois, considérant qu'il est possible de faire une certaine distinction conceptuelle entre ces deux dimensions du développement, ces concepts seront également utilisés séparément pour faire référence plus spécifiquement à

l'une ou l'autre de ces dimensions. Ainsi, le développement professionnel et personnel inclut à la fois l'acquisition de connaissances et de compétences propres à l'exercice du métier, mais également l'acquisition d'aptitudes et de qualités qui ont pour effet d'améliorer l'efficacité professionnelle et de transformer positivement le supervisé en tant que personne. La capacité de manier les acquis théoriques et techniques tout en s'appuyant sur une connaissance de soi afin de mieux comprendre sa propre influence sur le travail avec les clients fait également partie du développement du supervisé tel qu'entendu dans la présente étude.

### **Place de la supervision clinique dans le développement des futurs psychologues**

Tout au long de sa formation, le futur psychologue est confronté à une tâche d'apprentissage complexe puisqu'il doit jongler avec les notions théoriques et techniques apprises dans ses cours, tout en développant une capacité à tenir compte de la relation thérapeutique et de sa propre expérience subjective. Pour y parvenir, l'accompagnement d'un professionnel plus expérimenté, tel que le superviseur, peut s'avérer particulièrement bénéfique (Skovholt & Ronnestad, 2003). La supervision clinique, étant donné qu'elle relie étroitement les dimensions professionnelles et personnelles inhérentes à la formation, occupe en effet une place particulière dans le processus de développement des supervisés. Selon Falender et Shafranske (2014), la supervision clinique doit s'appuyer sur les forces et les talents que possède le supervisé, puis encourager celui-ci à développer un sentiment d'efficacité personnelle en tant que professionnel par le biais, entre autres, de ses fonctions de rétroaction, d'évaluation, de

régulation des difficultés relationnelles ainsi que de transmission de connaissances et de techniques.

Les défis et le stress inhérents à cet apprentissage du rôle professionnel peuvent s'avérer déconcertants, particulièrement pour les supervisés novices, qui peuvent rechercher activement chez leur superviseur le soutien et l'éclairage dont ils ont besoin pour s'orienter (Skovholt & Ronnestad, 2003). En ce sens, dans le cadre d'une vaste étude sur la psychothérapie et le développement professionnel selon la perspective des psychothérapeutes, Orlinsky et Ronnestad (2005) ont observé que pour les novices, la supervision clinique est l'élément qui a le plus d'influence sur leur développement. Lecomte et al. (2004) abondent en ce sens en affirmant que la supervision est souvent considérée comme l'expérience la plus déterminante dans le développement professionnel des futurs psychothérapeutes. Bien que le développement professionnel et personnel des psychologues soit un processus qui se poursuit tout au long de la carrière, il est possible de penser que ce processus s'avère particulièrement intensif pendant la formation, notamment en raison de la supervision clinique régulière offerte aux supervisés.

### **Modèles du développement professionnel et personnel à travers la supervision clinique**

Des chercheurs se sont intéressés spécifiquement au développement du supervisé à travers la supervision clinique. Quelques modèles du développement professionnel en

lien avec la supervision, conceptualisé en différentes phases, sont donc présentés, suivis par des modèles du développement personnel.

**Modèles du développement professionnel.** Ronnestad et Skovholt (2003) ont réalisé une étude auprès de cliniciens en psychologie afin de mieux comprendre les éléments à l'avant-plan dans leur développement. Ils proposent de conceptualiser le développement des cliniciens en différentes phases, qui débutent avant la formation académique en psychologie et s'étendent jusqu'en fin de carrière. Deux phases sur les six proposées par ces chercheurs sont plus précisément en lien avec le développement des supervisés pendant leur formation. La première est celle de l'*étudiant débutant*, au cours de laquelle celui-ci peut se questionner souvent sur sa capacité à exercer le métier et vivre de l'anxiété et de l'appréhension en lien avec ses nouvelles responsabilités, entre autres. Lors de cette phase, l'étudiant manifeste souvent le désir d'observer des professionnels plus avancés, particulièrement le superviseur, afin d'imiter leur façon d'intervenir et ainsi avoir le sentiment de mieux maîtriser son nouveau rôle. Dans la deuxième phase, celle de l'*étudiant avancé*, ce dernier fonctionne de plus en plus comme un jeune professionnel. Il se montre davantage capable d'avoir un regard critique sur les différentes approches et modèles dans la profession, mais il ressent souvent encore un grand besoin d'une expertise extérieure, en l'occurrence celle du superviseur, de qui il recherche une certaine confirmation de sa compétence (Ronnestad & Skovholt, 2003).

De son côté, Hess (1987) propose un modèle qui énonce quatre niveaux chronologiques dans la supervision de la psychothérapie. Selon ce modèle, le supervisé traverse les étapes suivantes pendant son parcours : le *commencement*, le *développement des compétences*, la *consolidation*, puis la *mutualité*. Au premier niveau, le *commencement*, le supervisé se montre souvent habité par une certaine appréhension face à l'inconnu du métier, et le superviseur a un grand rôle à jouer pour enseigner certaines compétences de base. Une fois au deuxième niveau, le *développement des compétences*, Hess explique que le superviseur observe souvent que son supervisé commence à mieux comprendre la nature du rôle qu'il a à jouer auprès des clients et qu'il amorce le développement d'une certaine autonomie. Un supervisé qui se situe au troisième niveau, dans la *consolidation*, arrive à mieux se définir en tant que professionnel et certains talents particuliers lui sont reconnus. Finalement, un supervisé qui se situe au quatrième niveau, la *mutualité*, devient un professionnel de plus en plus autonome et qui se montre capable d'une plus grande mutualité dans les échanges professionnels, plutôt que d'être uniquement en position de recevoir les conseils du superviseur.

Finalement, Frenette-Leclerc (1992), en se basant sur les travaux de Benner (1984), a élaboré un modèle qui expose différentes étapes de cheminement vers l'expertise. Cinq étapes, du niveau *novice* jusqu'à celui d'*expert*, composent ce modèle. Elles permettent de décrire le cheminement d'un jeune professionnel qui n'a peu ou pas d'expérience au départ et qui dépend grandement de l'aide extérieure pour accomplir ses

tâches vers un statut de professionnel qui a intégré un bagage imposant d'expériences et développé une expertise dans son domaine.

**Modèles du développement personnel.** De son côté, Scaife (2009) a réfléchi à la supervision et au développement personnel, deux dimensions dont les liens ont été peu scrutés par la recherche selon les dires de cette auteure. Elle est d'avis que la supervision clinique est un endroit propice pour offrir aux supervisés une opportunité de développement personnel. En s'appuyant entre autres sur les idées des chercheurs Bernard et Goodyear (2009), elle précise que dans un monde idéal, la supervision représenterait une forme « d'interlude » par rapport à la vie courante, dans lequel le supervisé se sentirait suffisamment en confiance pour exprimer une certaine confusion ou remettre en question certaines conceptions du rôle d'un professionnel. Elle ajoute que le superviseur devrait créer un espace qui encourage le supervisé à utiliser judicieusement et au maximum son temps de supervision, plutôt que de chercher à éviter les critiques en abordant certains sujets. Ainsi, la supervision serait un lieu pour « décompresser » des difficultés rencontrées dans la pratique et aborder avec le superviseur les émotions qui y sont vécues afin de développer des stratégies pour mieux les gérer. De cette façon, en plus de favoriser le développement professionnel, la supervision représenterait une opportunité de développement personnel également. Scaife (2009) précise toutefois que de porter une attention plus particulière au développement personnel dans le cadre de la supervision représente un défi et une source potentielle de conflits et d'incompréhensions entre le superviseur et le supervisé.

Elle explique qu'il va davantage de soi d'aborder des techniques ou des connaissances théoriques, mais que le fait d'aborder la dimension personnelle peut s'avérer plus risqué pour le lien.

Pour sa part, Lecomte (2006) est d'avis qu'il pourrait être infantilisant pour un supervisé que son superviseur instaure une frontière étanche entre les dimensions professionnelles et personnelles au sein de la supervision. Il considère qu'il s'avère plus productif que le superviseur accompagne son supervisé dans une démarche réflexive à propos de l'ensemble de ses expériences. Lecomte (2006) précise que les psychologues expérimentent souvent des patrons relationnels répétitifs avec leurs clients et qu'ils peuvent donc avoir besoin qu'un superviseur soutienne et valide leur réflexion à cet égard, afin qu'ils soient en mesure de considérer l'influence de leurs propres caractéristiques dans la relation et le processus d'intervention. Cet auteur affirme qu'il est nécessaire que la supervision clinique soit un processus d'apprentissage intégratif qui aborde les enjeux professionnels et personnels des supervisés. Une telle vision de la supervision implique, selon Lecomte (2006), que le superviseur puisse porter attention à la dimension personnelle des supervisés, notamment les aléas et les difficultés dans leur estime de soi et leur sentiment de cohésion qui peuvent s'actualiser dans le processus de supervision. Selon cet auteur, l'accompagnement que le superviseur offre à son supervisé, notamment en ce qui a trait aux difficultés personnelles qu'il peut expérimenter, améliore en bout de ligne sa compétence professionnelle.



### **Importance du développement personnel et professionnel pour la pratique**

Mat Min (2012) affirme que le rôle de guide professionnel rempli par le superviseur est très significatif pour les supervisés en plus d'avoir également un impact sur les clients de ces derniers. Selon ce chercheur, un supervisé risque en effet de se sentir plus confiant pour intervenir avec ses clients s'il se sent bien accompagné par son superviseur. Ladany et ses collègues vont dans le même sens, en expliquant qu'étant donné le rôle important du superviseur en ce qui a trait au développement des habiletés de conceptualisation, de diagnostic et d'intervention du supervisé, le processus de supervision et son efficacité peuvent avoir d'importantes répercussions sur le sentiment d'efficacité personnelle du supervisé, sur sa confiance dans la relation de supervision ainsi que sur les services offerts aux clients (Ladany et al., 2010). Pour sa part, Scaife (2009) indique que le développement personnel dans le cadre de la supervision peut entraîner chez le supervisé une plus grande conscience de ses valeurs et attitudes ainsi qu'une décision délibérée d'y apporter des changements lorsque cela s'avère nécessaire.

Ainsi, il apparaît qu'un supervisé qui se développe positivement, autant sur le plan professionnel que personnel, verra un impact positif non seulement sur lui-même, mais sur sa pratique de la psychothérapie également. L'inverse est aussi vrai, selon Orlinsky et Ronnestad (2005), qui affirment que la supervision clinique comporte également un potentiel négatif. Ils expliquent que les situations qui s'avèrent peu optimales pour le développement du supervisé, qu'il s'agisse de conflits ou de difficultés de communication dans la supervision, par exemple, peuvent affecter la confiance de

celui-ci envers sa capacité à devenir un bon professionnel. Ces difficultés vécues en supervision peuvent également faire en sorte que le supervisé devienne exagérément critique envers lui-même, voire même engendrer des réactions négatives envers ses clients dans le cadre de sa pratique. Orlinsky et Ronnestad (2005) concluent que de telles expériences peuvent être préjudiciables pour le développement du supervisé inexpérimenté.

## **Relation de supervision**

### **Définitions et modèles**

La recension des écrits permet de constater que la relation de supervision a été définie de différentes manières dans la documentation. Bien qu'il ne s'agisse pas du plus récent, le modèle de Bordin (1983) est l'un de ceux qui semblent faire consensus au sein des théoriciens et chercheurs dans le domaine (Beinart, 2013; Bernard & Goodyear, 2009; Gard & Lewis, 2008; Ladany & Bradley, 2010; Pearce, Beinart, Clohessy, & Cooper, 2013) étant très souvent cité dans les articles théoriques et empiriques en lien avec la supervision. En s'inspirant de la relation thérapeutique, Bordin (1983), chercheur-clinicien, a élaboré un modèle de la relation de supervision, qu'il nomme aussi alliance de travail en supervision. Ces deux termes représentant sensiblement le même concept, le terme relation de supervision sera utilisé dans la présente étude.

Ainsi, selon Bordin (1983), la relation de supervision consiste en une collaboration visant le changement et qui implique trois composantes : une entente et

une compréhension mutuelle entre le superviseur et le supervisé au sujet des objectifs de la supervision, des tâches spécifiques à chacun d'entre eux ainsi que la présence d'un lien entre les deux partenaires. Bordin (1983) suggère que la clarté et la mutualité de l'entente entre le superviseur et le supervisé au sujet des objectifs de la supervision contribuent à la solidité de la relation de supervision. Ces objectifs peuvent être, par exemple, que le supervisé développe certaines compétences spécifiques, qu'il approfondisse sa compréhension de ses clients ou qu'il développe une conscience de son propre impact sur le processus de thérapie et de supervision. En ce qui concerne les tâches propres au superviseur et au supervisé qui permettront d'atteindre les objectifs qu'ils ont fixés, Bordin (1983) suggère qu'elles soient négociées entre eux pour en arriver à un contrat, formel ou non, qui pourra être réévalué au fil du temps.

Selon Bordin (1983), la relation de supervision implique également la présence d'un fort lien émotionnel entre le superviseur et le supervisé pour soutenir les efforts en vue d'atteindre les objectifs fixés. Il soutient que ce lien se situe quelque part entre un lien professeur-étudiant et un lien thérapeute-client, et se développe dans le projet commun qu'est la supervision clinique. En ce sens, le temps passé ensemble, l'appréciation mutuelle et le souci de l'autre, notamment, peuvent influencer le développement du lien entre le superviseur et le supervisé. Watkins (2011) s'est intéressé également à ce lien qui se tisse entre le superviseur et le supervisé et suggère qu'il existe nécessairement une relation réelle, de personne à personne entre eux, qui va

au-delà du rôle et des tâches qu'ils doivent accomplir, et que cette facette de la relation est une composante cruciale de la relation de supervision.

Selon Beinart (2013), le modèle de la relation de supervision d'Holloway (1995), tout comme celui de Bordin (1983), fait partie des modèles reconnus pour leur perspective globale, celle-ci s'appliquant peu importe l'approche psychothérapeutique. Le modèle d'Holloway (1995) se rapproche de celui de Bordin mais s'en distingue en termes de composition de la relation de supervision. Ainsi, selon cette auteure, les éléments qui composent la relation de supervision incluent notamment une structure interpersonnelle ainsi qu'un contrat de supervision, qui inclut à la fois l'entente au sujet des tâches et objectifs et la relation de supervision comme telle. En ce qui concerne la structure interpersonnelle, Holloway (1995) affirme que chaque individu apporte dans la supervision sa propre histoire interpersonnelle, ce qui peut entre autres influencer la façon dont s'établit la relation de supervision. Finalement, la notion de contrat de supervision, selon cette auteure, réfère à la négociation des tâches et objectifs de la supervision, mais également des paramètres de la relation de supervision, tels que les contenus abordés et les attentes de chacun envers la relation.

En se basant sur les modèles de Bordin (1983) et d'Holloway (1995), Bernard et Goodyear (2009) y ajoutent des éléments théoriques au sujet de la nature évaluative de la relation de supervision, une dimension qu'ils considèrent inévitable. Selon ces chercheurs, le processus d'évaluation qui doit se tenir pendant la relation de supervision,

lorsqu'elle se déroule en milieu académique, implique nécessairement une notion de pouvoir. Le fait qu'il y ait un certain pouvoir entre le superviseur et le supervisé peut créer un débalancement entre eux à certains moments. Le pouvoir que détient le superviseur apparaît évident, en lien avec la tâche qui lui revient d'évaluer le supervisé. Toutefois, le supervisé détient également un certain pouvoir au sein de la relation, qui peut se manifester, plus subtilement, par le non-dévoilement de certaines informations ou le refus de suivre certaines recommandations du superviseur (Kaiser, cité dans Bernard & Goodyear, 2009).

Gard et Lewis (2008) se sont également intéressés à la relation de supervision et suggèrent pour leur part que cette relation est influencée par la façon dont le superviseur conçoit et équilibre ses différentes responsabilités. Celles-ci réfèrent à la priorisation du développement du supervisé tout en tenant compte du traitement optimal pour le client, ainsi qu'à la gestion du double rôle d'évaluateur et de mentor auprès du supervisé lorsque la relation prend place dans un contexte académique. Tout en se basant sur le modèle de Bordin (1983), ces chercheurs ajoutent que la relation de supervision consiste en un partenariat dédié à l'apprentissage et au développement du futur psychologue, au sein duquel il y a un fort lien basé sur le respect, le souci mutuel et la confiance.

De son côté, en s'appuyant sur son expérience de clinicienne de même que sur la recherche dans le domaine de la supervision, McMahon (2014) propose quatre principes de base pour guider l'implication des superviseurs dans la relation de supervision, qu'il

s'agisse de doctorants ou de professionnels en exercice. Le premier, et le plus central, est le développement d'une relation visant à soutenir le développement personnel et professionnel de façon continue. Cette relation est décrite comme étant une base de sécurité offerte par le superviseur, vers laquelle le supervisé peut se tourner pour être soutenu lorsqu'il en sent le besoin. Les trois autres principes gravitent autour du premier et peuvent enrichir ou limiter la qualité de la relation de supervision, selon qu'ils soient plus ou moins présents. Ces principes réfèrent à la présence émotionnelle et sensible offerte par le superviseur, au fait qu'il valorise à la fois la compétence et la vulnérabilité du supervisé, et au fait qu'il lui offre ses connaissances et son expérience avec humilité. Selon McMahon (2014), la supervision est à la fois une science et un art. Elle suggère de poursuivre la recherche dans le domaine afin de raffiner les connaissances, tout en valorisant l'aspect humain, créatif et imprévisible des éléments qui composent la supervision, afin de mieux comprendre comment développer des relations de supervision satisfaisantes.

Certains chercheurs se sont intéressés, pour leur part, à l'évaluation quantitative de divers aspects de la relation de supervision, une fois qu'elle est établie. À partir de données qualitatives amassées sur la relation de supervision, Pearce et al. (2013) ont développé et validé le *Supervisory Relationship Measure*, un questionnaire auto-rapporté qui évalue la relation de supervision du point de vue du superviseur. Cinq facteurs figurent dans ce questionnaire et témoignent des différentes dimensions de la relation de supervision : la « base de sécurité » créée par le superviseur afin de faciliter

l'établissement du lien, l'engagement de ce dernier à offrir une supervision répondant aux normes professionnelles, son investissement émotionnel dans la relation, la contribution et l'investissement du supervisé dans son apprentissage, et finalement les influences extérieures, qui incluent notamment les stressors de la vie personnelle et les expériences passées de supervision. Selon les analyses de ces chercheurs, la « base de sécurité » créée par le superviseur, qui réfère essentiellement au lien émotionnel au sein de la dyade superviseur-supervisé, est le facteur qui s'avère le plus important dans l'évaluation de la relation de supervision.

### **Différentes composantes et fonctions de la relation de supervision**

À la lumière des différentes contributions des auteurs et chercheurs qui viennent d'être énoncées à propos de la relation de supervision, il est possible de constater que celle-ci peut s'avérer complexe et qu'elle comporte plusieurs dimensions qui peuvent varier d'une relation à l'autre. En effet, lorsqu'un superviseur et un supervisé se rencontrent, ils créent ensemble une relation unique qui est teintée par l'histoire, les attentes ou les particularités que chacun apporte dans la relation. Selon Salmon (2013), chaque superviseur a son style de supervision. Ce style influence nécessairement la relation de supervision, selon Heher (2008), car il teinte la façon dont le superviseur va entrer en relation avec son supervisé. En contrepartie, Salmon (2013) observe que chaque supervisé apprend d'une façon qui lui est propre. Ainsi, lorsque le style de supervision du superviseur est bien aligné sur le style d'apprentissage du supervisé, il y aura sans doute peu de tensions et de conflits entre eux. Néanmoins, selon cette auteure,

lorsque les tensions entre les styles de chacun sont abordées au sein de la relation, cette prise de conscience peut représenter une occasion de développement pour chacune des parties et solidifier la confiance mutuelle.

**Présence possible de ruptures dans la relation de supervision.** Il peut arriver que les tensions au sein de la relation de supervision s'avèrent plus graves et provoquent une certaine forme de rupture dans la relation. La rupture peut se définir par une tension entre le superviseur et le supervisé qui affecte négativement la qualité de leur interaction (Ellis et al., 2015). Ekstein et Wallerstein (1958), qui sont parmi les premiers à avoir écrit sur la supervision clinique, affirmaient qu'au-delà de l'acquisition d'habiletés, ce sont les écueils et les crises qui surviennent et sont abordés dans le cadre de la supervision qui représentent un processus d'apprentissage professionnel en soi. Dans la documentation, différentes situations sont identifiées comme étant propices aux ruptures. Dans leur étude sur le processus d'affaiblissement de la relation de supervision, les chercheurs Burke, Goodyear et Guzzard (1998) observent que les divergences d'opinions dans la conceptualisation de la problématique du client de même que le processus d'évaluation du supervisé par le superviseur sont parmi les situations propices aux ruptures.

Selon Watkins, Reyna, Ramos et Hook (2015), il existe une multitude de situations qui peuvent provoquer des ruptures, telles qu'une faille empathique momentanée, une insensibilité interculturelle ou de la négligence de la part du



superviseur. Pour sa part, Scaife (2009) mentionne que les risques de ruptures peuvent aussi provenir du supervisé, en raison, par exemple, de son inexpérience ou d'un manque de compétences. Dans certains cas, les ruptures s'avèrent problématiques en raison de l'atteinte qu'elles peuvent porter à la qualité de la relation de supervision (Watkins et al., 2015).

**Aspects négatifs de la relation de supervision.** Au même titre que toutes les autres relations, il arrive que la relation de supervision comporte des aspects négatifs qui peuvent s'avérer difficiles à gérer pour les supervisés (Nelson & Friedlander, 2001). Dans leur étude sur les événements contre-productifs dans la supervision, Gray, Ladany, Walker et Ancis (2001) ont identifié des événements négatifs en lien avec la supervision. Ces chercheurs observent qu'un événement contre-productif, c'est-à-dire un comportement du superviseur considéré négatif ou nuisible pour le supervisé, peut entre autres se produire lorsqu'un superviseur rejette le vécu du supervisé ou se dévoile d'une façon inappropriée. De leur côté, Ladany, Mori et Mehr (2013) se sont penchés sur les caractéristiques des superviseurs qui rendent la supervision inefficace. En ce qui concerne la relation de supervision plus précisément, ces chercheurs ont identifié qu'un superviseur inefficace fait preuve, entre autres, d'un manque de compréhension du vécu du supervisé et d'un manque de soutien envers celui-ci. Wilcoxon, Norem et Magnuson (2005) se sont intéressés, pour leur part, à la contribution des supervisés aux supervisions qui s'avèrent peu fructueuses. Ils ont identifié des caractéristiques telles

que la rigidité ainsi que l'absence de volonté de changer et d'évoluer comme professionnel.

Les aspects négatifs au sein de la relation de supervision peuvent donc prendre plusieurs formes et complexifier le cheminement du supervisé lorsqu'ils se produisent. En ce sens, les chercheurs Worthen et McMeill (1996) observent qu'il peut être très difficile pour un supervisé de développer ses compétences et son identité professionnelles lorsqu'il ne bénéficie pas d'une relation de supervision satisfaisante. De leur côté, les chercheurs Orlinsky et Ronnestad (2005) précisent que les impasses ou les conflits qui demeurent non résolus ont un impact nuisible sur la formation du supervisé. Selon ces chercheurs, dans un contexte où celui-ci vit déjà un certain stress lié à son inexpérience dans le travail thérapeutique avec les clients, le fait de vivre une expérience négative non résolue dans le cadre de la supervision peut altérer sa confiance en lui et le rendre encore plus vulnérable.

**Fonction des réparations dans la relation de supervision.** Bien que des ruptures et des aspects négatifs puissent faire partie de la relation de supervision, il arrive que des réparations s'y produisent et viennent atténuer, en quelque sorte, les difficultés vécues par les supervisés. Une réparation au sein de la relation réfère aux efforts déployés pour reconnaître et résoudre les conflits ou les enjeux qui ont pu provoquer une rupture, dans le but de rétablir l'alliance entre le superviseur et le supervisé (Ellis et al., 2015). Crook Lyon et Potkar (2010), plus de quarante ans après

qu'Ekstein et Wallerstein (1958) aient écrit à ce sujet, affirment que les ruptures suivies des réparations subséquentes dans la relation entre le superviseur et le supervisé représentent le processus par lequel l'évolution de l'apprentissage peut se produire. En effet, l'identification des tensions et des ruptures dans la relation de supervision et la réparation de celles-ci font partie des compétences centrales du superviseur selon Falender et Shafranske (2014). Selon ces auteurs qui s'intéressent notamment aux compétences et pratiques efficaces en supervision, dès que le superviseur note un changement dans la relation de supervision, par exemple un supervisé auparavant actif et engagé qui devient soudainement évitant ou fuyant, il serait important qu'il mette en lumière le changement observé et qu'il en discute avec son supervisé.

Ladany et al. (2012) se sont intéressés de plus près aux interventions du superviseur qui facilitent la réparation au sein de la relation de supervision dans leur étude sur les expériences relationnelles correctives, c'est-à-dire une transformation dans l'expérience de la relation de supervision perçue par le supervisé suite à une rupture s'étant produite dans la relation. Selon la perception des supervisés, ces ruptures peuvent entre autres être liées au fait que le superviseur se montre trop formel, compétitif ou désengagé. Les résultats de leur étude permettent d'identifier certaines interventions pratiquées par les superviseurs qui ont facilité l'occurrence de l'expérience relationnelle corrective. Parmi ces interventions, on retrouve par exemple l'exploration des sentiments du supervisé et la normalisation de l'expérience de celui-ci lorsqu'il aborde le sujet. De leur côté, Watkins et al. (2015), dans leur article théorique visant à susciter

une réflexion sur le processus de réparation de la relation de supervision, soulèvent l'importance des excuses du superviseur comme intervention réparatrice à la suite d'une rupture survenue dans l'alliance de supervision, lorsque les circonstances s'y prêtent. Dans le cas d'une négligence de la part du superviseur, par exemple, la réparation peut se produire au sein de la relation si ce dernier se montre capable de reconnaître la rupture qui s'est produite en réponse à cette négligence, et de s'en excuser auprès du supervisé. Dans d'autres cas, les réparations peuvent prendre la forme, par exemple, d'un ajustement du superviseur au cadre théorique du supervisé lorsqu'il y avait divergence entre eux, ou d'un dévoilement de soi du superviseur visant à encourager le supervisé à observer son propre comportement dans la situation problématique entre eux (Burke et al., 1998). En somme, Lecomte et Savard (2012) affirment que c'est par une tentative d'écoute et de compréhension empathique que le superviseur peut non seulement espérer établir une véritable alliance avec son supervisé, mais également être en mesure de la restaurer au besoin. À cet égard, selon la perception des supervisés, une réparation peut générer une transformation positive de la relation de supervision ainsi qu'une amélioration de leur sentiment d'efficacité personnelle et de leurs habiletés (Ladany et al., 2012).

**Aspects positifs de la relation de supervision.** Les expériences de réparation dans la relation de supervision font partie des aspects qui peuvent s'avérer positifs au sein de celle-ci. Une relation de supervision positive est tout d'abord tributaire de la qualité du lien qui s'établit entre le superviseur et le supervisé, un élément central pour

ces derniers selon McMahon (2014). À cet égard, un climat de validation ainsi qu'une confiance mutuelle peuvent s'avérer de bons ingrédients pour bâtir une relation de supervision positive (D'Errico, Purcell Lalonde, & Bouchard, 2012). Ladany et al. (2013), dans leur étude sur les caractéristiques des superviseurs considérés efficaces, rapportent que les supervisés perçoivent que certaines attitudes du superviseur sont bénéfiques pour le développement d'une relation de supervision positive, dont l'acceptation, l'ouverture d'esprit, le soutien et la confiance envers le supervisé. De leur côté, les chercheurs Wulf et Nelson (2001) ajoutent que la rétroaction constructive de la part du superviseur est l'un des éléments bénéfiques pour la relation de supervision. En ce qui concerne la contribution du supervisé, Jacobsen et Tanggaard (2009) affirment qu'il est optimal pour les supervisés d'être activement impliqués dans leur propre apprentissage afin de vivre une expérience de supervision positive.

D'Errico et al. (2012) affirment qu'une relation de supervision qui s'avère positive peut contribuer à la construction, chez le supervisé, d'une confiance et d'une identité professionnelles. Selon ces chercheurs, une relation de supervision considérée aidante ou positive peut également faire en sorte que le supervisé se sente plus à l'aise, plus ouvert et honnête envers son superviseur pour aborder des contenus délicats tels que des difficultés personnelles ou des réactions contre-transférentielles. De leur côté, Johnson, Skinner et Kaslow (2014) abordent l'apport positif que peut représenter le superviseur à travers la fonction de mentorat, fonction qui peut contribuer au développement d'une relation de supervision qui permet au supervisé de se transformer

positivement. Ces auteurs mentionnent qu'un superviseur qui s'investit positivement dans la relation avec son supervisé peut lui offrir des bénéfices importants pour sa carrière et son développement. Un mentorat positif est associé, selon Johnson et al. (2014), à la complétion du programme de formation doctorale, à des opportunités de carrière, au développement de l'identité professionnelle ainsi qu'au succès professionnel pour le supervisé.

Ainsi, la relation de supervision peut comporter à la fois des aspects positifs et négatifs, parfois des ruptures et des réparations, ce qui met en lumière que cette relation peut se développer et évoluer tout au long de la période au cours de laquelle le superviseur et le supervisé collaborent ensemble. Chaque relation de supervision a donc sa propre histoire, en quelque sorte, une histoire qui englobe l'ensemble des éléments qui la composent.

### **Histoire relationnelle en supervision**

Considérant que la relation de supervision dure habituellement plusieurs mois, du moins en ce qui concerne la supervision en milieu académique, une histoire relationnelle se tisse donc nécessairement entre le superviseur et le supervisé. Selon Bauman (1995), sociologue et penseur, l'histoire relationnelle se définit par une continuité et un monde subjectif commun, qui se construit lorsque des individus ont interagi ensemble de façon régulière durant une période donnée. Bauman (1995) ajoute que l'histoire relationnelle

créée par ces interactions régulières s'avère porteuse de sens et façonne un héritage durable chez ceux qui l'ont vécue.

Le concept d'histoire relationnelle, quoique très peu présent dans la documentation, a néanmoins été étudié en lien avec les relations familiales et thérapeutiques (Raingruber, 1999). Étant donné la nature de la relation de supervision, qui peut présenter certains points communs avec la relation thérapeutique, il semble intéressant d'étendre l'utilisation de ce concept à la relation entre superviseur et supervisé. En effet, tel que mentionné précédemment, lorsque ces derniers se rencontrent, ils créent ensemble une relation unique, une histoire qui leur est propre. De plus, l'histoire qui se tisse dans le contexte de la supervision englobe non seulement les écueils et les réparations qui la jalonnent, mais également les réflexions qu'elle a suscitées, après coup, chez ceux qui l'ont vécue. C'est en réfléchissant à cette histoire relationnelle en rétrospective qu'il est possible de percevoir l'héritage que celle-ci laisse de même que l'évolution qui l'a caractérisée pendant le moment où elle s'est déroulée.

**Évolution de la relation de supervision.** Considérant que l'histoire relationnelle en supervision s'étend sur une certaine période de temps, cette durée laisse place à ce qu'il puisse se produire une évolution sur certains plans. Selon Holloway (1995), il y a différentes phases dans la relation de supervision. Celle-ci évolue souvent d'un mode plus formel, au début, à un mode davantage informel à mesure que le superviseur et le supervisé apprennent à se connaître. Cette évolution peut permettre de réduire

l'incertitude parfois présente dans l'établissement de la relation, et faire place à une plus grande capacité à s'ouvrir et se dévoiler. En ce sens, Johnston et Milne (2012), qui ont travaillé sur la façon dont les supervisés apprennent à travers la supervision, observent qu'il s'avère positif pour les supervisés qu'il y ait une certaine profondeur dans la relation de supervision, profondeur qui implique notamment le développement d'une confiance et d'une empathie mutuelle afin de faciliter les échanges. L'approfondissement de la relation implique que celle-ci évolue au fil du temps et des événements qui la jalonnent. Il est toutefois possible de penser que cette évolution ne se produit pas toujours, et donc que d'autres relations de supervision demeurent plus rigides ou figées au niveau de certaines dimensions, par exemple en ce qui a trait au degré de proximité relationnelle entre le superviseur et le supervisé.

**Éléments de contexte en lien avec la relation de supervision.** Arriver à établir et maintenir une relation de supervision qui évolue positivement peut comporter plusieurs défis pour le superviseur et le supervisé, dont la prise en compte d'éléments de contexte entourant leur relation, éléments qui font également partie de l'expérience de supervision. Selon Todd et Storm (2002), qui s'intéressent à la supervision d'un point de vue systémique, les variables contextuelles sont des facteurs critiques qui peuvent affecter la relation de supervision et témoignent de l'unicité des individus qui sont impliqués dans cette relation. La vie personnelle et relationnelle du superviseur et du supervisé font notamment partie de ces éléments de contexte avec lesquels ils doivent composer (Todd & Storm, 2002).



Toutefois, l'attention des chercheurs semble dirigée davantage vers l'étude des différents facteurs de diversité à prendre en compte au sein de la relation de supervision (Falender & Shafranske, 2014). Par exemple, Crook Lyon et Potkar (2010), dans leur revue des études sur la relation de supervision, mettent en lumière certains enjeux qui peuvent se présenter entre le superviseur et le supervisé en ce qui a trait au genre. Il semble que les superviseurs, autant hommes que femmes, ont moins tendance à promouvoir le développement de l'autonomie professionnelle chez les supervisés de sexe féminin que chez leurs confrères de sexe masculin. De leur côté, Inman et De Boer Kreider (2013) soulignent que l'attention portée aux facteurs multiculturels s'avère nécessaire non seulement dans la discussion des interventions thérapeutiques, mais également pour le processus entre le superviseur et le supervisé, lorsque cette réalité se présente. D'autres chercheurs se sont penchés sur des facteurs de diversité tels que l'orientation sexuelle (Genther, 2011) ainsi que la religion ou l'âge (Cheon, Blumer, Shih, Murphy, & Sato, 2008). Ces études ont donc porté sur des caractéristiques spécifiques aux individus impliqués dans la relation de supervision. Ainsi, très peu d'attention a été consacrée aux éléments contextuels de la relation de supervision qui concernent davantage des facteurs environnementaux ou l'environnement entourant celle-ci, par exemple en lien avec le milieu de stage ou la vie personnelle du supervisé.

### **Développement personnel et professionnel en tant qu'objectif de la relation de supervision**

Bien que cette section présente certaines similitudes avec d'autres sections du contexte théorique et qu'il y ait peu de matériel dans la documentation pour appuyer cet angle spécifique, il apparaît tout de même pertinent de s'intéresser au développement personnel et professionnel en tant qu'objectif de la relation de supervision. En effet, avec tout ce qu'elle comporte de ruptures, d'éléments négatifs, de réparations, d'éléments positifs, d'évolution dans le temps ainsi que d'éléments contextuels, la relation de supervision vise d'abord et avant tout le développement personnel et professionnel du supervisé. Tel que mentionné dans la section précédente en lien avec le développement personnel et professionnel, celui-ci inclut à la fois l'acquisition de connaissances et de compétences propres à l'exercice du métier, mais également l'acquisition d'aptitudes et de qualités qui ont pour effet d'améliorer l'efficacité professionnelle et de transformer positivement le supervisé en tant que personne.

Les chercheurs Skovholt et Ronnestad (2001) ont réalisé une étude auprès de thérapeutes seniors en leur demandant, en rétrospective, ce qu'ils auraient souhaité améliorer dans leur expérience de formation et de supervision. La majorité des participants ont souligné à quel point le développement de leur compétence a été intimement lié à des aspects personnels et professionnels. En ce sens, leur principale recommandation porte sur l'importance d'offrir aux intervenants un lieu de réflexion permettant d'intégrer les expériences personnelles et professionnelles comme base

cruciale d'un développement authentique de la compétence professionnelle. Il semble qu'une relation de supervision de qualité représente un espace de prédilection pour offrir ce lieu de réflexion et d'intégration des expériences aux supervisés.

En effet, l'American Psychological Association (APA, 2014) émet des lignes directrices pour la supervision clinique qui énoncent qu'il s'avère essentiel que le superviseur s'assure d'établir et de maintenir une relation de collaboration avec son supervisé qui met en valeur les compétences de celui-ci. McMahon (2014), auteure dont la réflexion sur la supervision a été présentée précédemment, va dans le même sens en affirmant qu'une des tâches principales du superviseur est de développer une relation de supervision qui soutient le développement personnel et professionnel du supervisé de façon continue.

Le développement professionnel et personnel des supervisés ainsi que la relation de supervision ont été définis. Différents modèles et dimensions qui en découlent ont également été présentés afin de bien situer les concepts de la présente étude. À présent, des études empiriques sur la relation de supervision et le développement personnel et professionnel des supervisés seront présentées.

## **Études empiriques sur la relation de supervision et le développement personnel et professionnel des supervisés**

Bien que la relation de supervision soit considérée comme un élément très important dans le processus développemental du supervisé (Johnston & Milne, 2012), peu d'études la concernent directement. En effet, plusieurs études (Ellis et al., 2014; Jacobsen & Tanggaard, 2009; Ladany et al., 2013) s'intéressent à ce qui peut s'avérer positif et négatif dans l'ensemble de la supervision clinique offerte aux supervisés, la relation de supervision comme telle étant souvent un élément parmi d'autres. D'autres études (Burke et al., 1998; Gray et al., 2001; Ladany et al., 2012; Nelson & Friedlander, 2001; Watkins et al., 2015) s'intéressent à des aspects très précis de l'expérience ou de la relation de supervision, au détriment d'une perspective d'ensemble de cette relation, qui permettrait de mieux comprendre certaines de ses dimensions, par exemple l'évolution possible de celle-ci. Ainsi, plusieurs facettes de la relation de supervision demeurent encore peu explorées.

En ce qui concerne les éléments qui peuvent influencer le développement des futurs psychologues, Lorentzen, Ronnestad et Orlinsky (2011) s'étonnent que cette dimension n'ait pas été davantage étudiée, considérant les implications que cela peut avoir pour les programmes de formation. De plus, les auteurs et chercheurs qui ont apporté leur contribution au domaine arrivent souvent à la conclusion que la relation qui se tisse avec le superviseur est un pilier de la formation et du développement des supervisés (Johnson et al., 2014; Ronnestad & Skovholt, 1993; Worthen & McNeill,

1996). Toutefois, les études qui mettent spécifiquement en lien ces deux concepts-clés dans l'expérience de supervision demeurent limitées.

Dans la prochaine sous-section, cinq études seront présentées, afin de dresser un portrait de la documentation qui s'avère intéressante en lien avec le sujet, mais également pour mettre en lumière certaines lacunes qu'elles présentent. Ainsi, les premières études présentées se sont intéressées à l'expérience ou à la relation de supervision. Ensuite, les études suivantes mettent en lien l'un ou l'autre de ces concepts avec le développement personnel et professionnel des supervisés. En raison de la nature exploratoire du sujet, la méthode privilégiée dans la majorité des études recensées est qualitative.

### **Études en lien avec l'expérience ou la relation de supervision**

Jacobsen et Tanggaard (2009) ont réalisé une étude qualitative sur ce qui constitue une expérience de supervision positive ou négative selon la perception des supervisés. En adoptant le paradigme phénoménologique, leur objectif était de décrire en profondeur, sous forme de récits condensés, les préférences des étudiants en ce qui concerne la supervision ainsi que les thèmes généraux qui ressortent de l'ensemble des récits. L'échantillon était composé de huit étudiants gradués en psychologie qui débutaient leur stage de formation à la psychothérapie dans une clinique universitaire et vivaient leur première expérience de supervision. Les participants étaient supervisés durant deux heures par semaine en groupe de quatre étudiants, par deux superviseurs

différents. Afin de recueillir les données, les chercheurs ont réalisé des entrevues semi-structurées individuelles avec chacun des huit participants, deux mois après le début de leur formation. Lors de l'entrevue, les participants étaient invités à décrire une expérience récente au cours de laquelle ils avaient senti qu'ils vivaient une expérience de supervision positive, puis ensuite à décrire une expérience de supervision qu'ils avaient vécue comme étant négative. Une analyse inductive des données a été menée par les deux chercheurs et visait une synthèse du contenu menant à l'élaboration de récits condensés qui reflètent le sens de l'expérience de chacun des participants. Ces récits mettent en lumière certains thèmes abordés par les supervisés, tels que les exigences qu'ils se posent à eux-mêmes ou ce qu'ils souhaitent ou non de la part d'un superviseur. Il se profile à travers les résultats de cette étude que les préférences des supervisés à l'égard des superviseurs varient considérablement en fonction des différences individuelles, mais qu'il y a tout de même certaines similarités. Parmi celles-ci se trouvent la préférence pour un superviseur qui se montre affirmatif et soutenant, et qui normalise les expériences stressantes des supervisés plutôt que de les ignorer, par exemple en référant constamment à des aspects théoriques. De plus, leurs résultats mettent aussi en lumière l'importance pour les supervisés de se sentir activement impliqués dans leur apprentissage afin de vivre une expérience de supervision positive. Également, les supervisés perçoivent qu'il est important que le superviseur s'adapte à chacun de ses supervisés.

Cette étude apporte un éclairage intéressant à propos de ce qui constitue une expérience de supervision positive ou négative selon la perception de supervisés, en plus d'apporter une contribution différente par le biais des récits condensés de l'expérience des supervisés. Toutefois, malgré l'intérêt que présentent les résultats de cette étude, ils ne concernent pas la relation de supervision ni le développement personnel et professionnel des supervisés de façon spécifique. Qui plus est, peu d'information au sujet des expériences de supervision négatives se retrouvent dans les résultats. Cette rareté des expériences de supervision négatives rapportées par les participants pourrait s'expliquer en partie par une limite de l'étude, que les chercheurs ont eux-mêmes soulevée, en lien avec le fait que les superviseurs des participants sont leurs propres collègues. Ainsi, il est possible de penser que les participants puissent s'être retenus dans leurs critiques à l'égard des superviseurs. De plus, le fait que les participants aient été interrogés seulement deux mois après le début de leur formation peut sans doute restreindre l'étendue et la richesse de leur expérience de supervision, de même que leur capacité à prendre du recul par rapport à celle-ci. Le fait qu'ils aient été supervisés en groupe peut aussi teinter leur expérience d'une façon particulière étant donné qu'ils n'ont possiblement pas été en mesure d'établir un lien aussi étroit que dans le cadre d'une supervision individuelle avec un seul superviseur.

De leur côté, D'Errico et al. (2012) ont réalisé une étude qualitative sur la perspective de stagiaires en psychologie sur la relation de supervision. Leur étude avait pour but de décrire les caractéristiques aidantes et nuisibles de la relation de supervision,

et les effets de chacune d'elles sur les supervisés. L'échantillon était composé de six doctorants supervisés en psychologie clinique qui avaient commencé ou terminé leur troisième année de stage au sein de la clinique universitaire du département où ils étudient, sans avoir entrepris leur internat. Les chercheurs ont effectué des entrevues semi-structurées afin de recueillir les données de l'étude, et les ont soumis à une analyse interprétative phénoménologique. Les principaux résultats mettent en lumière que la validation, qui peut par exemple prendre la forme d'une confiance des superviseurs envers les capacités des supervisés, est une caractéristique aidante selon les supervisés, tandis que l'invalidation par les superviseurs a été rapportée comme nuisible. Les résultats de l'étude font ressortir que le climat général d'une relation de supervision aidante est caractérisé, notamment, par une confiance du supervisé envers le superviseur, une atmosphère détendue ainsi qu'un sentiment de pouvoir aborder les éléments de vécu difficiles avec le superviseur au besoin, selon la perception des supervisés. En contrepartie, les supervisés ont perçu qu'un climat général de fermeture s'avérait nuisible et se caractérisait entre autres par un manque de confiance envers le superviseur, une distance relationnelle avec celui-ci, de même qu'une difficulté à discuter ouvertement des situations problématiques pouvant se produire au sein de la relation. De plus, il émerge des observations des supervisés que les relations de supervision qui ont été aidantes ont eu plusieurs effets favorables, notamment en lien avec la construction d'une meilleure estime professionnelle et l'intégration d'une identité professionnelle. Au contraire, les relations de supervision perçues comme étant



nuisibles par les supervisés ont eu pour effet de générer chez ceux-ci un sentiment d'incompétence et de dévalorisation ainsi que de l'anxiété, entre autres.

Considérant que peu d'études ont porté spécifiquement sur la relation de supervision, les résultats de D'Errico et al. (2012) viennent en partie combler cette lacune en fournissant des précisions intéressantes sur les caractéristiques aidantes et nuisibles en lien avec cette relation, telles que perçues par les supervisés. Les informations au sujet des effets des relations de supervision considérées aidantes ou nuisibles selon la perception des supervisés s'avèrent également très pertinentes, mais éparées. En effet, il aurait été intéressant que les observations de cette étude soient regroupées et élaborées en fonction de leur effet sur le développement personnel et professionnel des supervisés, une dimension qui n'est pas abordée spécifiquement. Par ailleurs, certaines lacunes sont présentes en ce qui a trait aux informations fournies dans la section de la méthode. Par exemple, le type de supervision reçue par les participants n'est pas précisé, mais il est possible de déduire, à partir des résultats présentés, que les participants recevaient une supervision de groupe. À nouveau, il est possible de croire que la nature de la relation qui s'établit avec un superviseur au sein d'un groupe s'avère différente de celle dans le cadre d'une supervision individuelle, notamment sur le plan de l'intimité relationnelle. Finalement, les participants n'étaient pas tous rendus au même point de leur formation au moment de la collecte de données, ce qui a pu induire certaines disparités dans leur perception de la relation de supervision.

### **Études mettant en lien l'expérience ou la relation de supervision avec le développement personnel et professionnel des supervisés**

Considérant que les deux études précédemment présentées apportent une contribution intéressante en ce qui a trait à l'expérience ou la relation de supervision, mais qu'elles ne mettent pas en lien ces concepts avec le développement personnel et professionnel des supervisés, les études présentées dans la prochaine section viennent en partie combler cette lacune.

Pour leur part, les chercheurs Horrocks et Smaby (2006) ont réalisé une étude quantitative à propos de l'impact de la relation de supervision sur le développement des compétences du supervisé. Leur objectif était de vérifier l'hypothèse selon laquelle le développement des compétences personnelles et professionnelles des supervisés, selon leur perception ainsi que selon celle du superviseur, est significativement différent en fonction des scores élevés ou faibles à une échelle mesurant la relation de supervision. Pour ce faire, les chercheurs ont recruté 24 étudiants gradués en psychologie qui étaient sur le point de terminer une formation dans des domaines variés du *counseling*, un type d'intervention qui présente plusieurs similitudes avec la psychothérapie. Les participants ont été sélectionnés parmi les étudiants d'un cours dont l'objectif était de présenter du matériel clinique sur vidéo puis de recevoir deux séances de supervision d'environ 90 minutes chacune par après, en étant assignés à l'un des huit superviseurs de l'étude, de qui ils n'avaient jamais reçu de supervision auparavant. La collecte de données a eu lieu après ces deux séances de supervision, au moyen de questionnaires auto-rapportés. Dans

un premier temps, les supervisés ont complété un questionnaire visant à évaluer la relation de supervision, le *Supervision Working Alliance Inventory* (Efstation, Patton, & Kardash, 1990). Dans un deuxième temps, les superviseurs et les supervisés ont rempli chacun leur version d'un questionnaire visant à évaluer le développement des compétences personnelles et professionnelles des supervisés, le *Counseling Skills and Personal Development – Rating Form* (Wilbur, 1991). En ce qui concerne les principaux résultats, Horrocks et Smaby (2006) observent qu'une alliance de travail en supervision considérée élevée, tributaire d'une relation de supervision positive selon la conception théorique de ces chercheurs, faciliterait le développement des compétences personnelles et professionnelles chez les supervisés. À l'inverse, les résultats ont indiqué qu'une alliance de travail en supervision considérée faible serait associée à un moins bon développement des compétences personnelles et professionnelles chez les supervisés.

Malgré l'intérêt que présente cette recherche en raison de la mise en lumière de l'impact que peut avoir la relation de supervision sur le développement des compétences personnelles et professionnelles des supervisés, elle présente toutefois plusieurs limites. D'une part, le fait que cette étude ait adopté une méthode quantitative donne peu de détails sur ce qu'est une relation de supervision positive ou négative ainsi que sur la manière dont elle peut influencer le développement des supervisés. D'autre part, le questionnaire visant à recueillir les données à propos du développement des compétences personnelles et professionnelles des supervisés est un instrument n'ayant jamais été publié, ce qui laisse croire qu'il n'a pas été soumis à une validation

scientifique. Ensuite, le contexte de l'étude et la taille restreinte de l'échantillon, qui entre autres ne permet pas la répartition aléatoire des participants avec les superviseurs, limite la généralisation des résultats. Par ailleurs, il apparaît hâtif d'évaluer la relation de supervision après seulement deux séances avec un superviseur. Il est possible de penser que la relation de supervision n'ait pas eu suffisamment de temps pour s'établir, s'approfondir et évoluer dans le temps, contexte qui aurait permis aux supervisés d'avoir une meilleure perspective d'ensemble de cette relation.

De leur côté, Wulf et Nelson (2000) ont réalisé une étude qualitative à propos de la supervision reçue durant la formation doctorale en psychologie et l'impact que celle-ci a eu sur le développement des psychologues dans la vie professionnelle. Leur objectif était d'enrichir la compréhension de l'intégration que les psychologues font des expériences de supervision pendant la formation doctorale en psychologie ainsi que des interventions des superviseurs qui favorisent leur développement au-delà de leurs stages, en début de carrière. Six psychologues ayant entre cinq et dix ans d'expérience ont été recrutés pour leur étude. Tout au long des différents stages pendant leur formation, ces participants avaient été supervisés par plusieurs superviseurs, dont le nombre variait entre quatre et douze par participant. Les données ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-structurées d'environ 60 minutes avec chacun des participants, dont les questions invitaient à se remémorer leurs expériences de supervision dans le cadre des stages et leur impact sur leur développement une fois leur formation terminée. Les données ont ensuite été soumises à une analyse qualitative inductive. Les chercheurs ont

notamment observé que, selon les psychologues ayant participé à l'étude, certaines caractéristiques du superviseur, telles que le fait d'être investi auprès du supervisé, de lui apporter du soutien, de l'encourager à développer son propre style en tant que thérapeute et de consacrer du temps à le préparer aux défis professionnels qui l'attendent, semblent avoir un impact positif sur le développement du supervisé. Toutefois, selon ce qui a été perçu par les participants, l'attention des superviseurs était souvent tournée vers les tâches inhérentes au stage du moment, au détriment de la préparation à la vie professionnelle au-delà de la formation. Par ailleurs, selon les observations de ces chercheurs, il semble que les superviseurs plus critiques et moins enclins à valider l'expérience des supervisés ont contribué à ce que ces derniers vivent des difficultés dans leur développement professionnel. Parmi ces difficultés, des participants ont mentionné avoir senti le besoin de prendre une longue pause de la pratique clinique et d'aller chercher de la supervision en-dehors de la structure académique afin d'intégrer des expériences de supervision qui ont pu s'avérer invalidantes, voire traumatiques.

Cette étude apporte une contribution intéressante en ce qui a trait à la perception des psychologues en regard de l'impact positif ou négatif de la supervision reçue sur leur développement, une fois que leur carrière est amorcée depuis quelques années. En effet, rares sont les études qui se sont intéressées à la perception des psychologues à ce moment précis de leur cheminement. Toutefois, malgré les éléments pertinents qu'elle apporte, cette étude ne s'intéresse pas spécifiquement aux éléments de la relation de supervision comme telle, mais plutôt à différents éléments épars faisant partie de la

supervision clinique en général. De plus, bien que ces chercheurs rapportent à quelques reprises des propos des participants témoignant de l'impact des expériences de supervision sur leur développement, cette dernière dimension demeure souvent peu détaillée ni approfondie. Par ailleurs, il est possible que le fait que la collecte de données ait été réalisée dans un délai de cinq à dix ans après la fin de la formation ait induit un biais dans la rétrospective des participants.

Finalement, Mat Min (2012) a réalisé une étude qualitative afin d'explorer l'impact de la relation de supervision sur le développement des supervisés, en recueillant le point de vue de ces derniers. Son étude avait pour but de mieux comprendre le vécu subjectif des supervisés en lien avec leur histoire en supervision, ainsi que la manière dont ils s'approprient le sens de leur expérience dans la relation de supervision. Dix supervisés réalisant un stage pratique en *counseling* à l'université, d'une durée de 12 semaines, ont été recrutés pour l'étude. Les superviseurs provenaient d'un milieu externe et étaient responsables de la supervision et de l'évaluation des supervisés tout au long du stage. La cueillette de données a été réalisée au moyen d'entrevues qualitatives individuelles d'environ 90 minutes avec chacun des supervisés au début, au milieu et à la fin de leur stage. Ceux-ci étaient également invités à tenir un journal hebdomadaire, dans lequel ils notaient leurs attentes envers le stage, leurs expériences significatives positives et négatives, de même que ce qu'ils ont appris de ces expériences. Une analyse qualitative, dont la nature plus précise n'est pas indiquée, a été conduite à partir du matériel recueilli, dans le but de faire ressortir des thèmes émergents dans les histoires

des supervisés en lien avec leur expérience de la relation de supervision et le sens que ceux-ci lui donnent. Selon la perception des participants à cette étude, il ressort que l'importance du lien entre le superviseur et le supervisé de même qu'une bonne compréhension des tâches à effectuer dans la supervision sont des thèmes à l'avant-plan en lien avec la relation de supervision. Les supervisés rapportent également que l'établissement de cette relation de supervision nécessite des efforts réciproques du superviseur et du supervisé, et qu'une relation positive contribue en partie à ce que le supervisé vive une expérience d'apprentissage positive. De plus, Mat Min (2012) met en lumière dans ses résultats que la perception que les supervisés ont de leur relation de supervision peut évoluer au fil du temps. Selon les résultats de cette étude, entre le début, le milieu et la fin de la relation de supervision, celle-ci peut être perçue comme étant bonne, modérée ou difficile. Certains participants de cette étude rapportent qu'il n'y a pas eu d'évolution dans leur perception de la relation de supervision, mais plus de la moitié d'entre eux indique que leur perception a évolué, autant vers le pôle positif que vers le pôle négatif. Finalement, trois histoires de supervisés sont présentées en lien avec leur relation de supervision, et les différences et les similarités qui en ressortent sont rapportées.

Cette étude apporte une contribution intéressante, notamment en ce qui a trait aux histoires des supervisés en lien avec la relation de supervision, qui permettent d'illustrer leur vécu d'une manière imagée. La notion d'évolution de la relation de supervision qui y est mise en lumière et qui est peu rapportée dans la documentation s'avère également

pertinente. Malgré l'intérêt que présentent ces observations, elles demeurent limitées en ce qui concerne la manière dont la relation de supervision peut avoir une influence sur le développement du supervisé, qui semble se résumer, dans cette étude, à la dimension de l'apprentissage du supervisé. En effet, Mat Min (2012) réfère à la relation de supervision et au développement des supervisés, mais les résultats qu'il présente ciblent surtout certains éléments en lien avec l'établissement de la relation de supervision et demeurent plutôt imprécis au sujet des dimensions du développement du supervisé qui sont influencés par cette relation. De façon générale, la méthode s'avère peu claire et les résultats ne sont pas exposés de façon systématique, ce qui peut induire une certaine confusion dans les conclusions de l'étude, malgré une prémisse qui laissait présager que l'impact de la relation de supervision sur le développement des supervisés serait présenté et approfondi.

Il semble donc que, bien que certaines études se soient intéressées à la relation de supervision et au développement personnel et professionnel des futurs psychologues, elles comportent certaines lacunes. La collecte de données dans certaines d'entre elles, par exemple, a été réalisée à des moments qui apparaissent peu opportuns, souvent très tôt après le début de la supervision, à des moments différents du cheminement pour les participants d'une même étude, ou très longtemps après la fin de la supervision. D'autres études ont recueilli les propos de participants recevant uniquement de la supervision en groupe, ce qui pourrait faire en sorte que l'expérience de la relation de supervision s'avère différente, voire moins intime ou significative, que dans le cadre d'une



supervision individuelle. Il existe également, au sein de certaines études, un manque de clarté en ce qui a trait à la méthode utilisée. Certains choix méthodologiques ne permettaient pas d'avoir une vue d'ensemble de la relation de supervision et une compréhension en profondeur de son impact sur le développement personnel et professionnel des futurs psychologues. En lien avec ces concepts, il semble exister une certaine confusion conceptuelle au sein de certaines études, qui s'y intéressent de façon diffuse ou sans que ce soit clairement mentionné. Finalement, dans d'autres études, les résultats ne sont pas exposés d'une façon claire et systématique, ce qui peut limiter la possibilité d'avoir une meilleure compréhension du phénomène.

Compte tenu de l'importance de la relation de supervision dans le développement des futurs psychologues, il apparaît important de réaliser une étude qui tend à pallier ces lacunes. En effet, considérant qu'il s'agit de thèmes peu abordés ou peu approfondis dans la documentation, il semble pertinent d'aller au-delà d'une simple reconnaissance de l'influence de la relation de supervision et de donner plus de détails sur les dimensions du développement personnel et professionnel du supervisé qui sont touchées par cette relation. Étant donné qu'il peut survenir dans la relation de supervision une succession d'évènements qui peuvent influencer positivement ou négativement le supervisé dans son parcours, il apparaît pertinent de s'intéresser à ce que ce dernier retire en bout de piste de l'expérience de supervision vécue avec son superviseur tout au long d'une année de supervision clinique. La notion d'histoire relationnelle, présentée un peu plus tôt, semble représenter une porte d'entrée pour mieux comprendre les différentes

facettes de la relation de supervision dans son ensemble. En effet, l'histoire relationnelle donne accès à une perspective plus large, par exemple en incluant des éléments du contexte entourant la relation de supervision de même que l'évolution possible de ses différentes facettes tout au long de la relation. Ainsi, afin de tenir compte de la globalité de l'expérience de supervision vécue par les supervisés, il semble pertinent de s'intéresser à l'histoire relationnelle dans son ensemble, à la relation de supervision et au développement personnel et professionnel des supervisés.

### **Objectifs de recherche**

L'objectif général de la présente étude est d'explorer en rétrospective l'expérience de supervision pendant la dernière année de formation des futurs psychologues, du point de vue des internes supervisés au doctorat en psychologie. Contrairement aux recherches recensées, qui ne s'intéressent pas directement à la relation de supervision ou qui le font d'une façon très ciblée en laissant de côté certains éléments, la présente étude vise une perspective qui tient compte de l'ensemble des aspects de la relation de supervision. En effet, explorer l'expérience de supervision au moment d'un bilan durant l'année de fin de formation doctorale des futurs psychologues permettra d'avoir accès à ce qui a pu composer cette expérience dans son ensemble. Ainsi, l'expérience de supervision englobe la relation de supervision et le développement personnel et professionnel des supervisés, de même que l'histoire relationnelle qui s'est créée avec le superviseur et qui inclut des éléments en lien avec l'évolution de la relation et le contexte qui l'entoure.

Quatre sous-objectifs sont également visés par la présente étude. Le premier sous-objectif est d'explorer, selon la perspective des supervisés, les éléments positifs de la relation de supervision, tels que les caractéristiques du superviseur ainsi que les leurs, ou des éléments de la supervision qui contribuent à ce que ce soit une expérience positive. Le deuxième sous-objectif est d'explorer les éléments négatifs de la relation de supervision, par exemple en lien avec des caractéristiques du superviseur et du supervisé ou des difficultés survenues dans cette relation. Le troisième sous-objectif est d'explorer l'influence des éléments de contexte sur la relation de supervision. Ces éléments de contexte réfèrent, par exemple, à l'état d'esprit du supervisé avant le début de la relation et à son vécu personnel et académique durant la dernière année d'internat, des éléments qui peuvent avoir un impact sur la relation de supervision. Finalement, le quatrième sous-objectif est d'explorer l'influence, positive ou négative, que la relation de supervision a pu avoir sur le développement personnel et professionnel des participants ainsi que l'évolution dans le temps de cette relation.

## **Méthode**

Cette étude a pour but d'explorer l'expérience vécue en supervision au moment d'un bilan de fin d'année afin d'avoir une perspective globale de ce qui compose la relation de supervision, pour mieux comprendre l'influence de celle-ci sur le développement personnel et professionnel des supervisés. Dans un contexte où peu d'études ont été réalisées plus spécifiquement sur la relation de supervision ainsi que sur son influence sur le développement personnel et professionnel des supervisés selon la perspective de ceux-ci, la présente étude se veut qualitative et exploratoire. Les différents éléments de la méthode seront maintenant présentés, soit le devis de l'étude, l'échantillon, la collecte de données ainsi que l'analyse des données.

### **Devis de l'étude**

Le choix d'un devis qualitatif s'avère approprié en raison de la nature exploratoire de cette recherche et parce qu'il est indiqué pour approfondir les connaissances sur une réalité humaine et complexe (Mertens, 2005). De plus, les données qualitatives permettent de faire ressortir de riches descriptions et explications, solidement ancrées dans le contexte particulier duquel elles proviennent (Miles & Huberman, 2003), ce qui cadre bien avec la présente étude visant à recueillir des données sur la relation de supervision dans le contexte spécifique du doctorat en psychologie. En ce sens, le devis qualitatif permet d'avoir un accès privilégié à la

perception des supervisés quant à l'influence de la relation de supervision sur leur développement professionnel. De plus, il aurait été prématuré de recourir à une méthode quantitative dans un contexte où les pistes de recherche sont éparses et en émergence. Il apparaît préférable d'explorer ce domaine peu connu et de continuer à dégager des pistes de recherches prometteuses qui pourront éventuellement être testées sur des échantillons plus importants.

Une collecte de données adoptant une méthode d'investigation avec entrevues semi-structurées a donc été menée, dans le but d'obtenir une description riche et détaillée du phénomène à l'étude (Ghesquière, Maes, & Vandenberghe, 2004). L'analyse des données a été effectuée en suivant une méthode inductive générale (Blais & Martineau, 2006), c'est-à-dire sans grille d'analyse pré-existante et avec l'intention que l'analyse soit réalisée dans une position le plus possible exempte d'a priori, en raison de la nature exploratoire et du paradigme inductif de la présente recherche.

### **Échantillon**

Pour explorer l'expérience de supervision s'étendant sur une année de stage, un échantillon d'internes<sup>2</sup> supervisés dans le cadre du doctorat en psychologie clinique (D. Ps.) de l'Université de Sherbrooke a été sélectionné. Il s'agit d'un programme de formation doctorale, axé sur la clientèle adulte ou enfance et adolescence, qui répond

---

<sup>2</sup> Le terme « interne », qui réfère aux étudiants en psychologie qui effectuent un stage prolongé en fin de parcours doctoral, est utilisé dans la section de la méthode car il s'avère plus spécifique à la population visée par la présente étude.

aux exigences de l'Ordre des psychologues du Québec afin d'accéder au titre de psychologue à l'issue du programme. Les étudiants effectuent 2300 heures de stage pendant les quatre années du programme, dont 1600 heures pendant leur internat<sup>3</sup> (stage intensif dans un milieu professionnel) dans les deux dernières années. Ils sont également supervisés par des psychologues membres de l'Ordre des psychologues du Québec pendant toute la durée des stages, à raison d'environ deux heures par semaine. Les vingt-quatre internes qui complétaient leur dernière année d'internat au moment de la collecte de données, et qui étaient donc en quatrième année doctorale, ont été recrutés pour la présente étude. Ils ont été considérés comme une population de choix puisqu'ils sont impliqués dans une relation de supervision qui s'étale sur toute une année. De plus, le fait qu'ils soient à la toute fin de leur formation représentait un moment intéressant pour les interroger à propos de leur expérience de supervision. En effet, en référence aux modèles de développement professionnel présentés un peu plus tôt, les internes de quatrième année ont vraisemblablement atteint la phase de *l'étudiant avancé*, davantage capable de fonctionner comme un jeune professionnel, comparativement à *l'étudiant débutant* qui a tendance à imiter la façon d'intervenir du superviseur (Ronnestad & Skovholt, 2003). Ainsi, il est possible de penser que tout juste avant l'entrée dans la profession, les internes visés par la présente étude soient en mesure de déployer une pensée réflexive à un niveau *performant* (Frenette-Leclerc, 1992) et d'avoir une

---

<sup>3</sup> Le terme « internat » est utilisé dans la section de la méthode car il réfère à un type de stage spécifique à la population visée. Toutefois, le terme « stage » sera souvent utilisé dans l'ensemble de la thèse étant donné qu'il est davantage utilisé dans la documentation en lien avec la présente étude.

perspective d'ensemble de leur expérience de supervision afin de témoigner de celle-ci avec richesse et profondeur.

Les internes visés par la présente étude sont supervisés de façon individuelle tout au long de l'année par un psychologue du milieu externe où ils effectuent leur internat. Ils ont évolué dans des milieux d'internat variés, tels que des hôpitaux ou des CSSS. De façon générale, ils prennent en charge des dossiers dans leur milieu et effectuent des suivis psychologiques pour lesquels ils reçoivent une supervision clinique de façon hebdomadaire par le même superviseur. Toutefois, afin de s'assurer d'inclure les internes qui ont vécu des expériences de supervision particulières, les internes ayant changé de superviseur en cours d'année ou ayant été supervisés par deux superviseurs simultanément étaient admis dans l'étude. L'expérience de supervision recueillie, le cas échéant, est composée du récit des deux relations de supervision. De plus, il a été décidé d'accepter uniquement les internes dont l'évaluation sommative du stage était complétée afin de ne pas interférer avec ce processus. Les internes de troisième année doctorale auraient pu répondre aux critères de la recherche étant donné qu'ils reçoivent eux aussi une supervision individuelle dans un milieu externe. Ils n'ont cependant pas été approchés car ils faisaient partie de la même cohorte que la chercheuse principale au moment de la collecte de données.

En résumé, les participants étaient donc sélectionnés en fonction des critères suivants : être en quatrième année doctorale, avoir vécu une relation de supervision avec



un ou plusieurs superviseurs dans le cadre d'une année d'internat dans un milieu externe, avoir complété l'évaluation sommative du stage et ne pas avoir un lien avec la chercheuse principale ou les co-directrices de recherche. Étant donné qu'il s'agit d'une étude qualitative, le choix des participants a été fait selon les critères précédemment mentionnés, qui ont été définis par la chercheuse, plutôt que de manière aléatoire, afin d'être en mesure d'avoir accès à des participants susceptibles de pouvoir réfléchir à l'objet de la recherche (Patton, 2002).

Afin de rejoindre les participants, une autorisation préalable à communiquer avec eux pour les fins de cette étude a été demandée aux personnes responsables du programme de doctorat pour les deux cheminements. À la suite de leur réponse positive, une lettre d'invitation à participer (voir Appendice A) a été acheminée par courriel aux internes de quatrième année doctorale vers la fin de leur année de stage. Ainsi, les internes intéressés à participer à l'étude ont pu se manifester volontairement par courriel ou par téléphone. Par la suite, un contact a été fait avec les personnes qui se sont montrées intéressées pour s'assurer qu'elles répondaient bel et bien aux critères de la recherche. Le cas échéant, ce contact était aussi l'occasion de leur fournir des explications sur le projet, de répondre à leurs questions et de s'entendre sur un moment de rencontre pour l'entrevue. Le formulaire de consentement à la participation (voir Appendice B) a été envoyé par courriel aux participants quelques jours avant le moment de rencontre prévu, pour qu'ils puissent en prendre connaissance au préalable. Un bref

résumé des grands thèmes de l'entrevue de recherche figurait également dans cet envoi puisque c'est un sujet qui demandait une certaine réflexion.

Pour composer le présent échantillon, vingt-et-un internes sur les vingt-quatre inscrits en quatrième année doctorale au moment de la collecte de données ont été contactés. Les trois internes dans la cohorte de quatrième année qui n'ont pas été sollicités pour la présente recherche ont été exclus de la liste d'envoi parce qu'ils avaient un lien avec la chercheuse principale ou les co-directrices de recherche. Parmi tous les vingt-et-un internes ayant reçu l'invitation à participer au projet, sept d'entre eux se sont manifestés. Six participants ont été retenus pour la présente étude étant donné qu'ils répondaient aux critères recherchés. Le septième interne ne répondait pas aux critères au moment du recrutement, c'est pourquoi il n'a pas été retenu. Le nombre de participants retenus a été jugé suffisant pour obtenir la saturation des données (Paillé, 1994) et demeure réaliste pour une étude réalisée dans le cadre d'une thèse de D. Ps.

L'échantillon de supervisés pour la présente étude était composé de quatre femmes et de deux hommes. Les informations concernant leur répartition par sexe ainsi que le nombre d'heures de supervision qu'ils ont reçues pendant leur quatrième année d'internat sont présentées dans le Tableau 1. Afin de s'assurer que ni les participants ni leur superviseur ne puissent être identifiés, aucune information concernant le milieu clinique dans lequel ils ont réalisé leur internat n'est donnée.

### Collecte de données

Dans le but d'explorer le phénomène de façon ouverte selon la perspective des participants, l'entrevue semi-structurée individuelle a été la méthode de collecte de données utilisée avec les six supervisés. Ce type d'entrevue a permis à la chercheuse de poser les questions principales en lien avec le sujet à investiguer, en laissant le participant exprimer son point de vue dans ses propres mots (Esterberg, 2002).

Tableau 1

Données sociodémographiques de l'échantillon

<b>Participants</b>	<b>Sexe</b>	<b>Heures de supervision reçues dans l'année</b>
<b>1</b>	Féminin	55
<b>2</b>	Féminin	100
<b>3</b>	Féminin	45
<b>4</b>	Féminin	75
<b>5</b>	Masculin	90
<b>6</b>	Masculin	70

La réalisation de ces entrevues a nécessité préalablement la construction du canevas d'entrevue. Cette étape de construction de l'instrument de collecte de données sera donc présentée, suivie par l'entrevue pré-cueillette de données, le déroulement des entrevues avec les participants ainsi que les considérations éthiques.

### **Construction du canevas d'entrevue**

Le canevas d'entrevue a été élaboré en s'inspirant d'éléments présents dans les recherches empiriques recensées ainsi qu'en fonction des objectifs de recherche. Quatre sections principales ont été créées dans le canevas d'entrevue afin de dresser un portrait le plus exhaustif possible de l'expérience de supervision vécue par les participants. Les éléments du contexte précédant l'année en supervision, l'histoire relationnelle en supervision, les éléments du contexte entourant l'année en supervision, ainsi que le bilan de l'histoire relationnelle et l'influence sur le développement personnel et professionnel sont les quatre sections créées. Chacune de ces sections du canevas d'entrevue sera maintenant présentée plus en détail.

En ce qui concerne les éléments du contexte précédant l'année en supervision, il était demandé au supervisé de se remémorer le contexte dans lequel il se trouvait avant d'amorcer sa relation de supervision. Par exemple, des questions sur sa motivation à entreprendre son stage et sur son état d'esprit au début de l'année figuraient dans cette section. Le fait d'inclure des questions sur le contexte du supervisé avant le début de l'histoire relationnelle en supervision était inspiré des écrits de Worthen et McNeill (1996), qui ont étudié les éléments du contexte et les thèmes qui constituent une bonne expérience de supervision. Cette section de l'entrevue visait aussi à répondre au troisième sous-objectif qui est d'explorer l'influence des éléments de contexte sur la relation de supervision.

Dans la deuxième section de l'entrevue qui concerne l'histoire relationnelle de façon globale, des questions principales concernant le début, le milieu et la fin de la relation ont été formulées. Le fait de cibler des périodes différentes dans le temps visait entre autres à obtenir des informations sur l'évolution de la relation de supervision. La première question principale de cette section, en lien avec le début de la relation de supervision, était formulée comme suit : « Parle-moi du début de ta relation de supervision, p.ex. le premier contact, tes sentiments par rapport à ton superviseur, ainsi que tout élément que tu juges pertinent ». Par la suite, des sous-questions ont été ajoutées pour relancer le participant sur certains aspects particuliers, inspirés des recherches sur le sujet. Wulf et Nelson (2000) ont en effet affirmé que les caractéristiques du superviseur au sein de la relation de supervision peuvent avoir un impact sur le développement du supervisé. Ainsi, des questions sur les caractéristiques du superviseur, mais aussi celles du supervisé, qui ont pu favoriser ou nuire à l'établissement de la relation de supervision, ont été insérées dans cette section du canevas d'entrevue.

Ensuite, une question principale en lien avec le milieu de la relation de supervision a été formulée comme suit : « Parle-moi du « milieu » de ta relation de supervision, en incluant tout élément que tu juges pertinent, qui permettrait d'identifier des moments-clés ou des fluctuations dans ton vécu en lien avec cette relation ». Des sous-questions concernant le vécu émotionnel du supervisé en lien avec la relation et la possibilité qu'il ait été blessé ou au contraire aidé au sein de cette relation ont également

été ajoutées. Ces questions, qui visaient à faire ressortir à la fois les éléments positifs et négatifs qui peuvent être présents dans la relation de supervision, étaient inspirées des recherches recensées en lien avec les expériences de supervision positives (Worthen & McNeill, 1996) et les événements contre-productifs qui peuvent se produire (Gray et al., 2001). Ces questions avaient également pour but de répondre au premier sous-objectif, soit explorer les éléments positifs de la relation de supervision, de même qu'au deuxième sous-objectif, explorer les éléments négatifs qui la composent.

Finalement, la question principale concernant la fin de la relation de supervision était la suivante : « Parle-moi de la fin de ta relation de supervision, de la manière dont la fin a été abordée avec le superviseur, de tes sentiments en lien avec la terminaison de cette relation, ainsi que tout élément qui est resté en suspens ». Quelques sous-questions en lien avec la possibilité qu'il se soit produit une expérience difficile pendant la relation et qu'il y ait eu ou non une résolution ont été posées, notamment. Les travaux de Ladany et al. (2012) sur les expériences relationnelles correctrices qui peuvent se produire au sein de la relation de supervision ont servi d'inspiration pour ces sous-questions.

Ensuite, dans la troisième section du canevas d'entrevue, une question principale a été formulée en lien avec les éléments du contexte entourant l'année en supervision : « Y a-t-il des événements, à la fois en lien avec ton parcours académique ou en lien avec ta vie personnelle, qui ont pu exercer une influence significative sur ton vécu et tes sentiments par rapport à cette relation de supervision ? ». Des sous-questions ont été

ajoutées pour relancer le participant avec des exemples d'évènements qui auraient pu se produire, par exemple une difficulté dans son milieu de stage. Ces questions visaient, à nouveau, à répondre au troisième sous-objectif concernant le contexte de la relation de supervision.

Finalement, après avoir fait un tour d'horizon de l'année en supervision, la quatrième section du canevas d'entrevue avait pour but d'amener le participant à faire le bilan de son expérience de supervision et de voir l'influence qu'elle peut avoir sur son développement. Deux questions principales ont été formulées en ce sens : « Si tu avais à dresser un bilan de cette histoire relationnelle, qu'est-ce que tu y inclurais ? » et « À la lumière du bilan que tu viens d'énoncer, la relation de supervision que tu as vécue a-t-elle eu une influence, positive ou négative, sur ton développement personnel et/ou professionnel ? ». Quelques sous-questions ont aussi été incluses afin de préciser certains éléments de réponse des participants. Le contenu des questions de cette dernière section visaient à rencontrer le quatrième sous-objectif de la recherche, c'est-à-dire d'explorer l'influence que la relation de supervision peut avoir sur le développement personnel et/ou professionnel des participants.

Après avoir formulé les questions, une introduction à l'entrevue a été préparée afin de bien situer le participant par rapport aux objectifs de l'étude et à la contribution attendue de sa part. Premièrement, un retour sur les mesures prises pour assurer la confidentialité a été prévu, suivi par les consignes pour l'entrevue. Ces consignes

comprenaient, entre autres, une invitation à laisser place à sa spontanéité, la présentation de la pertinence de poser des questions à la chercheuse au besoin et la possibilité que des questions de clarification lui soient posées. Par après, il a été prévu que les grands thèmes de la recherche, que le participant recevait quelques jours avant l'entrevue, lui soient relus, afin de stimuler sa réflexion. Finalement, quelques questions concernant les modalités de supervision reçues pendant son année ont été insérées, avant de terminer l'introduction de l'entrevue par une brève définition de la notion d'histoire relationnelle.

L'instrument de collecte de données a donc été construit en s'inspirant des objectifs de l'étude ainsi que des recherches empiriques recensées afin d'aller recueillir des informations détaillées et variées sur l'impact de la relation de supervision dans le développement des futurs psychologues. Il a également été validé par les deux co-directrices de recherche, qui possèdent toutes deux une expertise et une expérience pratique au niveau de la supervision d'internat.

### **Entrevue pré-cueillette de données**

Afin de parfaire l'instrument de collecte de données avant de procéder aux entrevues avec les participants, une entrevue pré-cueillette a tout d'abord été réalisée avec une supervisée de troisième année doctorale. Cette supervisée avait reçu une supervision individuelle tout au long de son année d'internat dans un milieu externe et l'évaluation sommative de son stage était complétée, tout comme les participants retenus. De façon plus précise, le but visé par cette entrevue pré-cueillette était d'évaluer



la pertinence des informations présentées dans l'introduction de l'entrevue, de vérifier la pertinence et la formulation des questions, d'expérimenter le temps nécessaire à la réalisation de l'entrevue et de tester la façon de diriger l'entrevue.

L'entrevue pré-cueillette a donc permis de valider la première version du canevas d'entrevue et de l'ajuster pour en faire une version finale pour la collecte de données (voir Appendice C). De façon générale, l'ensemble du canevas d'entrevue est demeuré assez semblable suite à l'entrevue pré-cueillette, mis à part quelques reformulations ou repositionnement des questions afin d'assurer la clarté et la cohérence du canevas d'entrevue. Quelques questions, qui ne figuraient pas dans la version initiale, ont été posées spontanément par la chercheuse principale lors de l'entrevue pré-cueillette, dans le but d'aider le participant à cerner des éléments importants de sa relation de supervision. Étant donné que ces questions ont permis d'avoir accès à du matériel pertinent, elles ont été incluses dans la version finale du canevas d'entrevue (voir Appendice C).

### **Déroulement des entrevues**

Les entrevues ont eu lieu après la fin des internats des participants, une fois l'évaluation sommative complétée, pour ne pas interférer avec ce processus. Toutes les entrevues ont été réalisées durant les trois mois suivant la fin des internats, à l'été 2013, pour que le délai entre la fin des internats et l'entrevue soit semblable pour tous les participants.

Une entrevue semi-structurée, d'une durée variant entre 60 et 75 minutes (à l'exception d'une entrevue qui a duré 100 minutes, en raison du débit de parole du participant ainsi que de la teneur particulière de son vécu en lien avec la supervision), enregistrée sur bande numérique, a été réalisée avec chacun des participants. Les entrevues ont eu lieu dans des endroits neutres, tels que des locaux de travail d'équipe dans des bibliothèques. Après l'accueil du participant, un retour sur le formulaire de consentement préalablement lu par le participant a été fait, afin de réitérer certains éléments importants en lien avec les mesures prises pour assurer la confidentialité. Les participants étaient invités à poser leurs questions au besoin, puis à signer le formulaire de consentement. Ensuite, les consignes de base pour l'entrevue ont été données, puis les questions du canevas d'entrevue ont été posées, afin de guider le participant dans un bilan de son année en supervision.

### **Considérations éthiques**

Ce projet de recherche a préalablement été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Un formulaire de consentement a été signé par les participants avant le début de la collecte de données (voir Appendice B). Ce formulaire informait notamment les participants de leur droit de se retirer de la recherche à tout moment sans préjudice ainsi que des précautions prises pour assurer la confidentialité des données. À cette fin, il leur était demandé de demeurer discret quant à leur participation au présent projet, et de parler

systématiquement de leur superviseur au masculin pendant l'entrevue, afin que ni eux ni leur superviseur ne puissent être identifiés. De plus, tel que mentionné dans le formulaire de consentement, tous les documents écrits et audio ont été identifiés par des codes afin qu'il soit impossible d'identifier la provenance des données. Toutes les informations qui auraient pu mener à l'identification du participant, de son superviseur ou du milieu d'internat ont été retirées également. Finalement, les documents relatifs aux entrevues ont été conservés de façon sécuritaire, sous clé ou protégés par des mots de passe selon le cas, et en lieu sûr.

La possibilité de réfléchir à la relation de supervision dans le cadre des stages, de s'en faire un bilan et d'identifier des éléments qui influencent le développement personnel-professionnel, tout en contribuant à l'avancement des connaissances sont les principaux bienfaits envisagés de la participation à cette recherche qui ont été présentés aux participants. Le temps consacré à la recherche ainsi que le possible inconfort lié au dévoilement d'expériences difficiles qui ont pu être vécues en supervision représentaient les inconvénients potentiels. Une référence pour des services de psychologie a été insérée dans le formulaire de consentement advenant le cas où un participant souhaitait obtenir du soutien.

### **Analyse des données**

L'analyse des données sera maintenant exposée. La méthode d'analyse utilisée pour la présente étude sera d'abord présentée de façon générale, suivie par une description plus détaillée de l'analyse des données réalisée.

#### **Méthode d'analyse des données**

L'analyse inductive générale a été choisie comme méthode d'analyse des données. Cette méthode se prête particulièrement bien à l'analyse de données portant sur des objets de recherche à caractère exploratoire, pour lesquels le chercheur n'a pas accès à des catégories déjà existantes dans la littérature, comme c'est le cas pour la présente étude. De plus, elle s'adresse aux chercheurs qui souhaitent avoir une vue d'ensemble de l'analyse inductive communément utilisée dans les études de nature qualitative et exploratoire (Blais & Martineau, 2006). L'analyse inductive générale décrite par Blais et Martineau se veut une synthèse des principales approches d'analyse qualitative des données et offre au chercheur des balises claires et accessibles. Cette méthode a donc servi de cadre général pour la présente recherche, cadre auquel se sont greffés quelques éléments des travaux d'autres auteurs reconnus dans le domaine (L'Écuyer, 1990; Paillé & Mucchielli, 2008).

L'analyse inductive générale est un processus de réduction des données qui suit un ensemble de procédures visant à donner un sens à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories favorisant la production de

nouvelles connaissances en recherche (Blais & Martineau, 2006). Cette méthode est donc tout à fait indiquée dans le contexte de la présente étude exploratoire qui vise à mieux comprendre la relation de supervision, pour laquelle peu de recherches ont été réalisées, tout en demeurant proche du matériel recueilli auprès des participants. L'analyse inductive générale permet tout d'abord de procéder à la réduction des données brutes dans un format résumé, c'est-à-dire de créer des catégories à partir des thèmes émergents dans le texte, puis de les regrouper entre elles en fonction des liens qui les unissent. Cette première étape se décline en quatre sous-étapes qui seront décrites plus en détail dans la prochaine sous-section sur la description de l'analyse des données. Ensuite, la deuxième étape consiste à établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes. Finalement, l'analyse peut mener au développement d'un cadre de référence, sous forme de schéma, à partir des catégories qui ont émergé des données afin d'approfondir la compréhension du phénomène étudié. Cette démarche d'analyse permet donc de produire une riche synthèse des données recueillies et de mettre en lumière les catégories étant les plus révélatrices en regard des objectifs de la recherche (Blais & Martineau, 2006).

### **Description de l'analyse des données**

De façon plus précise, la première étape de l'analyse, soit le processus de codification menant à la réduction des données, se réalise dans une démarche en quatre sous-étapes (Blais & Martineau, 2006). Tout d'abord, la première sous-étape, la préparation des données brutes, a été faite en retranscrivant verbatim les propos des

participants recueillis en entrevue. Étant donné que la chercheuse principale a elle-même effectué la transcription verbatim des entrevues, cela a permis de compléter la deuxième sous-étape, la familiarisation en profondeur avec l'ensemble des données. Cette sous-étape permet d'avoir une première vue d'ensemble des thèmes présents dans le texte (Blais & Martineau, 2006). Les données de la présente recherche ont été traitées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative QDA Miner. L'entrevue pré-cueillette, préalablement utilisée pour améliorer le canevas d'entrevue, a servi d'initiation à ce logiciel ainsi qu'au processus de codification en général pour la chercheuse principale, mais les données de cette entrevue n'ont pas été retenues pour l'analyse.

Ensuite, la troisième sous-étape d'identification et de description des premières catégories a été amorcée avec la codification de la première entrevue. Il a été décidé de commencer l'analyse en choisissant une entrevue que l'on pourrait qualifier de standard : elle ne comporte pas de contenu qui s'éloigne significativement des objectifs de la recherche et elle donne accès à une variété de concepts pertinents pour brosser un premier tableau des données qui soit intéressant. Ainsi, le texte a été divisé en unités de sens, soit des segments de textes qui présentent une signification spécifique et unique, et un court énoncé a été attribué à chacune de ces unités, pour former les catégories. Tout au long de l'analyse des entrevues, d'autres segments de textes ont été intégrés dans les catégories déjà créées, et celles-ci ont pu être modifiées afin de mieux incarner la signification qui leur est attribuée (Blais & Martineau, 2006). Au cours de la codification de la quatrième entrevue, principalement, un certain nombre de catégories ont semblé en

voie de se cristalliser, c'est-à-dire que les données analysées par la suite ne permettaient pratiquement plus de les améliorer. À ce moment, des descriptions ont été ajoutées aux catégories créées afin de bien définir l'ensemble du contenu qu'elles représentent. Ces descriptions ont été construites en demeurant très près des données et en y greffant parfois des exemples généraux de situations qui y sont liées, afin de bien illustrer chacune des catégories.

Afin d'aider la chercheuse principale dans sa réflexion en lien avec les descriptions des catégories créées, des mémos ont été rédigés pendant tout le processus de codification des données. Un mémo est un court énoncé sous forme de mots-clés visant à laisser des traces de la réflexion du chercheur pendant son analyse, non seulement pour l'inspirer dans la description des catégories mais également pour noter les regroupements possibles entre elles ou pour mettre en lumière des passages d'entrevue qui pourront servir dans la présentation des résultats. Un exemple de mémo pourrait être de noter qu'une certaine catégorie semble incluse dans une autre à la lumière de la progression de l'analyse des données. La rédaction de mémos facilite la mémoire du chercheur, qui peut s'y référer dans les étapes subséquentes de la recherche, et fait partie intégrante de la démarche d'analyse inductive (Blais & Martineau, 2006).

De plus, au fil de la codification, une fois que les données ont permis de générer un certain nombre de catégories, celles-ci ont été progressivement divisées et hiérarchisées en fonction des liens qui les unissent afin d'obtenir une catégorisation

rigoureuse (Paillé & Mucchielli, 2008). Ce processus a fait émerger l'ébauche d'un arbre thématique, qui regroupe l'ensemble des catégories et permet d'illustrer comment celles-ci s'articulent. En fonction des objectifs de la présente étude, cet arbre a également été construit avec l'intention de raconter l'histoire relationnelle en supervision du point de vue des supervisés. L'arbre thématique a commencé à émerger pendant la codification de la deuxième entrevue, dont le choix du positionnement dans l'analyse a été basé sur la richesse particulière des propos du participant. L'élaboration de cet arbre a également permis à la chercheuse d'avoir une vue d'ensemble de l'organisation des données pour amorcer à ce moment la quatrième sous-étape de la codification, soit la révision et le raffinement des catégories (Blais & Martineau, 2006). Cette dernière sous-étape a été réalisée tout au long de la codification des troisième, quatrième, cinquième et sixième entrevues, tout en poursuivant simultanément la sous-étape précédente de création de nouvelles catégories issues du texte des entrevues en cours de codification lorsque cela s'avérait pertinent.

Pour aider le chercheur dans la révision et le raffinement de ses catégories, L'Écuyer (1990) propose une série de questions qui ont été fort utiles pour la présente analyse, telles que *Cet énoncé cadre-t-il bien dans la catégorie où il a été classé ?*, *Y a-t-il des catégories dont le contenu est tellement semblable qu'elles devraient être fondues en une seule ?*, et *Y a-t-il des catégories dont la pertinence paraît douteuse et qu'il faudrait peut-être penser à éliminer pour en reclasser le contenu plus adéquatement ?*. Tout au long de l'analyse, la chercheuse principale a donc eu à prendre un certain



nombre de décisions afin de raffiner le contenu de l'arbre thématique et de s'assurer que les catégories possèdent les qualités suivantes, telles que définies par L'Écuyer (1990) : qu'elles soient *exhaustives et en nombre limité, homogènes, pertinentes, cohérentes, clairement définies, objectivées et productives*. Des catégories ont donc été créées afin de mieux regrouper certains contenus, d'autres catégories ont été mises de côté en raison de leur trop grande spécificité ou de leur manque de pertinence. Au besoin, certaines catégories ont été fusionnées advenant le cas où des redondances et/ou des similarités ont été observées (Paillé & Mucchielli, 2008).

La codification des entrevues a donc permis de procéder à la création et à la description d'un bon nombre de catégories, qui ont été organisées dans un arbre thématique afin d'être soigneusement révisées et raffinées tout au long du processus. Une grille de catégorisation préliminaire a été créée en incluant les descriptions des catégories dans l'arbre thématique, afin de pouvoir procéder à la vérification de la clarté des catégories au moyen d'une codification inter-juges. Le fait de soumettre l'analyse au regard d'autrui vise à augmenter la fiabilité et la rigueur de la présente recherche (Blais & Martineau, 2006). Il est apparu pertinent de réaliser la codification inter-juges au moment de codifier la cinquième entrevue, étant donné qu'une certaine cristallisation des données commençait à être observée après avoir codé la quatrième entrevue, mais que la saturation des données n'était pas encore tout à fait atteinte.

La codification inter-juges a donc été réalisée avec la cinquième entrevue, dont le contenu était relativement standard et porteur d'une certaine profondeur. Pour ce faire, une collègue de la chercheuse principale formée à l'analyse qualitative inductive a réalisé la codification de l'entrevue à la lumière de la grille de catégorisation préliminaire qui lui a été présentée. Ensuite, la chercheuse principale a effectué la codification de cette même entrevue, puis les deux codifications ont été comparées, afin de mesurer l'accord entre les deux juges. L'accord inter-juges obtenu dans un premier temps n'était pas suffisamment satisfaisant, avec un coefficient Alpha de Krippendorff (Hayes & Krippendorff, 2007) de 0,37, ce qui représente un accord faible, mais près de moyen, selon l'échelle de Landis et Koch (1977). Ce premier résultat dénotait la pertinence de procéder à des remaniements de la grille de catégorisation avant de soumettre à nouveau l'analyse au regard d'autrui. Ainsi, afin d'améliorer la grille, la hiérarchisation des catégories a été revue et celles-ci ont été à nouveau comparées entre elles afin d'élaguer celles qui ont semblé superflues. De plus, les descriptions des catégories ont été élargies afin qu'elles puissent s'appliquer à un plus vaste éventail de situations, des exemples y ont été ajoutés et leur contenu a été raffiné pour bien différencier les catégories les unes des autres.

Une fois ces remaniements faits, il a semblé pertinent de modifier légèrement les paramètres avant de réaliser une nouvelle codification inter-juges. Pour ce faire, la chercheuse principale a effectué une pré-segmentation du contenu du texte à codifier, ce qui n'avait pas été fait lors de la première codification inter-juges, dans le but de faciliter

le travail de codification des deux juges. Il a également été décidé de procéder à la deuxième codification inter-juges avec une section (environ la moitié) de la première entrevue, étant donné qu'un certain temps s'était écoulé depuis le moment où elle avait été codifiée. Il est à noter qu'il n'était pas possible d'utiliser à nouveau la cinquième entrevue étant donné qu'elle avait déjà servi pour mesurer le premier accord inter-juges. Donc, après avoir présenté à nouveau la grille de catégorisation remaniée à la même collègue désignée, une deuxième codification inter-juges a été réalisée. Les résultats des calculs (voir Appendice D) ont démontré l'obtention d'un pourcentage d'accord de 85,9% et d'un coefficient Alpha de Krippendorff (Hayes & Krippendorff, 2007) de 0,76, ce qui indique que l'accord entre les deux juges est satisfaisant, selon l'échelle de Landis et Koch (1977).

Le processus de vérification de la clarté des catégories au moyen d'une codification inter-juges réalisée en deux temps aura permis d'élargir la perspective de la grille de catégorisation ainsi que d'améliorer considérablement sa clarté et sa cohérence, tout en démontrant sa validité. Finalement, la codification de la sixième et dernière entrevue a permis d'apporter de légères modifications au niveau des descriptions et/ou de la formulation de quelques catégories de la grille afin de les peaufiner, mais aucun contenu significativement nouveau n'est ressorti. Ainsi, l'ensemble de la codification de la sixième entrevue a permis de constater que la saturation des données était suffisamment atteinte à la fin de la cinquième entrevue, c'est-à-dire que les catégories élaborées étaient devenues suffisamment précises et bien définies, et les nouvelles

données ne permettaient plus de les bonifier significativement, l'absence de nouveau contenu s'avérant un bon indice en ce qui concerne la saturation des données.

Certains chercheurs choisissent de s'arrêter après l'étape de réduction des données brutes dans un format résumé, sous forme de grille de catégorisation, mais il s'avère possible de poursuivre l'analyse avec des étapes subséquentes. Le cas échéant, la deuxième étape de l'analyse qualitative inductive selon Blais et Martineau (2006) consiste à établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes, tandis que la troisième et dernière étape consiste à créer un cadre de référence à partir de ces catégories. Paillé (1994) propose une démarche un peu plus détaillée pour réaliser ces deux dernières étapes, démarche qui a servi d'inspiration à la présente étude étant donné les précisions que ses différentes étapes permettent d'apporter à l'analyse.

Ainsi, dans un premier temps, la chercheuse principale a procédé à la mise en relation des catégories, une étape qui a débuté pendant la catégorisation des données, lorsque des indices qui permettaient de faire des liens entre les catégories étaient repérés. Lorsqu'un indice permettait de mettre les catégories en relation, la chercheuse principale le répertoriait dans un mémo, pour pouvoir y revenir ensuite au moment de la construction du cadre de référence sous forme de schéma (Paillé, 1994). Les liens entre les catégories ont émergé tout au long de l'analyse des données, la plupart du temps en s'imposant d'eux-mêmes. Ils sont aussi basés sur le ressenti et la connaissance des

données de la chercheuse principale, ce qui fait en sorte que l'approche est à la fois empirique et spéculative, une façon de procéder qui s'avère très fertile selon Paillé (1994). Le travail de mise en relation fait ressortir des liens entre les catégories qui peuvent prendre différentes formes, par exemple des liens d'interactions ou d'influence (Mucchielli, 2007). Cette étape permet d'enrichir et d'approfondir la compréhension des données et ainsi de commencer à faire des liens avec les objectifs de la recherche.

Ce retour aux objectifs représente l'étape de l'intégration, qui consiste à délimiter l'objet précis de l'analyse pour cibler clairement ce qui fera partie du cadre de référence visant à rendre compte de l'ensemble du phénomène à l'étude (Paillé, 1994). Par la suite, l'étape de la modélisation consiste à reprendre ce qui a été ciblé pour développer un modèle, ou cadre de référence, selon la terminologie de Blais et Martineau (2006) qui sera utilisée pour la présente étude. À cette étape, il s'agit de reproduire le plus fidèlement possible l'organisation structurelle des relations ayant émergé entre les différentes catégories (Paillé, 1994). Pour ce faire, les sept catégories principales issues de l'analyse des données ont été mises en lien dans un schéma, à la lumière des indices notés tout au long de la codification des données. Des extraits d'entrevue qui évoquaient des liens entre les catégories font partie de ces indices. Afin de valider ces liens, ils ont été comparés aux indices notés dans les propos des participants, puis quelques remaniements et des ajouts de catégories de plus petit niveau ont été faits afin de rendre le schéma le plus clair et exhaustif possible. Le fait de procéder à la construction d'un

schéma a permis de concrétiser et d'approfondir le cadre de référence qui met les catégories en relation entre elles.

À cette étape, il peut être pertinent pour le chercheur d'adopter une attitude d'immersion compréhensive, c'est-à-dire de « se mettre à la place » des acteurs impliqués dans les données recueillies. Cela a pour but de mieux comprendre le sens de ce qu'il cherche à expliquer et de s'ancrer dans le réel, le concret humain du phénomène à l'étude (Mucchielli, 2007). Pour ce faire, la chercheuse principale s'est plongée dans les données en rédigeant deux courts récits qui témoignent de deux parcours différents vécus par les participants pendant leur année de supervision (voir Appendice E). Un des récits témoigne d'un parcours au sein de la relation de supervision qui a permis au supervisé de se reconstruire après avoir été fragilisé par des expériences difficiles, tandis que l'autre récit illustre le vécu d'un supervisé qui ressort amer de son expérience. Cet exercice a permis de raffiner le cadre de référence dans son ensemble ainsi que les liens qui unissent les catégories entre elles, afin que ceux-ci soient pertinents et évocateurs du vécu des participants. Par après, le schéma servant à illustrer le cadre de référence a été épuré afin de faciliter sa compréhension et pour qu'il permette de présenter les liens entre les catégories de façon succincte.

Il aurait été possible de poursuivre l'analyse des données avec une étape subséquente, la théorisation (Paillé, 1994), mais il a été décidé de s'arrêter à l'étape de la modélisation, un choix méthodologique qui revient au chercheur. Le cadre de référence

apparaissait suffisamment complet et riche pour dresser un portrait des différents aspects de la relation de supervision, à travers les liens ayant émergé entre les catégories, pour répondre aux objectifs de la recherche. De plus, procéder à l'étape de la théorisation aurait nécessité une trop grande généralisation des résultats, ce qui n'est pas le but visé par une étude exploratoire comme celle-ci.

Cette description complète la présentation de la méthode, soit le devis de l'étude, l'échantillon, la collecte de données ainsi que l'analyse des données. Les résultats de l'analyse seront maintenant présentés dans la prochaine section.

## Résultats



L'analyse des données par la méthode d'analyse inductive générale a fait ressortir un nombre important de catégories qui ont été regroupées, organisées et décrites dans une grille de catégorisation (voir Appendice F). Cette section se veut une synthèse des résultats obtenus afin d'en présenter une vue d'ensemble en suivant la structure de cette grille de catégorisation. Dans la première sous-section, un portrait global des résultats en fonction de la grille de catégorisation sera d'abord présenté, afin de mettre en lumière les différents niveaux d'analyse. Pour ce faire, les catégories principales et les grandes catégories qui y sont associées seront présentées. Certaines catégories associées aux grandes catégories ainsi que certaines de leurs sous-catégories seront également présentées. Ensuite, dans la deuxième sous-section, un cadre de référence issu des données analysées sera exposé, sous forme de schéma qui fait ressortir les liens entre les catégories. Afin d'illustrer le propos, des extraits d'entrevue seront intégrés tout au long du texte.

### **Portrait global des résultats en fonction de la grille de catégorisation**

Tout d'abord, les résultats obtenus se déclinent en cinq niveaux de catégories, organisées dans la grille de catégorisation (voir Appendice F), intitulée « La relation de supervision et ses différentes facettes au cœur de la formation et du développement personnel et professionnel des futurs psychologues ». La codification des données a fait

ressortir sept catégories principales, dans lesquelles sont regroupées 20 grandes catégories. Chacune de ces grandes catégories regroupe des catégories, dont certaines se subdivisent à nouveau en un ou deux niveaux de sous-catégories. Le Tableau 2 présente les catégories principales ainsi que les grandes catégories, pour donner une vue d'ensemble de ces deux premiers niveaux de catégorisation, avant de procéder à une présentation plus détaillée par la suite.

Dans ce qui suit, les résultats seront présentés dans le même ordre qu'ils se trouvent dans la grille de catégorisation, qui a été construite avec l'intention de décrire en profondeur l'expérience de la relation de supervision du point de vue des supervisés. Ainsi, le texte sera divisé en fonction des sept catégories principales (dont les titres sont identifiés par des lettres de A à G), puis les 20 grandes catégories qui les composent seront présentées plus en détail. Pour ce faire, les descriptions de ces 20 grandes catégories, qui sont ressorties pendant l'analyse des données, seront insérées tout au long de la présentation des résultats afin de bien définir ces catégories qui s'avèrent centrales. Les descriptions seront en version intégrale, telles que présentées dans la grille de catégorisation complète (voir Appendice F), ou légèrement modifiées afin de faciliter la lecture de la présente section. Ensuite, certaines catégories et sous-catégories de différents niveaux qui sont particulièrement évocatrices seront présentées afin de dresser un portrait des résultats le plus riche possible.

Tableau 2

Portrait global de la catégorisation : La relation de supervision et ses différentes facettes au cœur de la formation et du développement personnel et professionnel des futurs psychologues

<b>Catégories principales</b>	<b>Grandes catégories</b>
A) Importance de la relation de supervision pour le supervisé	1. Centralité de la relation de supervision pour le développement professionnel du supervisé 2. Importance modérée de la relation de supervision pour le processus d'apprentissage du supervisé
B) Dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision	1. Intégration significative d'apprentissages issus des relations de supervision antérieures 2. Traces négatives des relations de supervision antérieures ancrées chez le supervisé 3. État d'esprit du supervisé dans l'amorce de la relation de supervision
C) Facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision	1. Caractéristiques du superviseur positives pour la relation avec le supervisé 2. Caractéristiques du supervisé favorables pour la relation de supervision 3. Caractéristiques du superviseur négatives pour la qualité du lien avec le supervisé 4. Caractéristiques du supervisé négatives pour la qualité du lien avec le superviseur
D) Contribution positive de la relation de supervision pour le développement du supervisé	1. Évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision 2. Apports significatifs de la relation de supervision pour le supervisé 3. Construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé
E) Obstacles pour le développement du supervisé dans la relation de supervision	1. Inassouvissement des besoins d'apprentissage au contact du superviseur 2. Écueils survenus au sein de la relation de supervision
F) Éléments de contexte entourant la relation de supervision	1. Contexte particulier pour la relation de supervision en lien avec le milieu de stage 2. Contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage
G) Nature des interactions au sein de la relation de supervision	1. Particularités dans les échanges entre le superviseur et le supervisé 2. Enjeux potentiels au sein de la relation de supervision 3. Mécanismes de régulation de la relation de supervision 4. Variations dans le déroulement du processus de terminaison de la relation de supervision

Afin de faciliter leur identification par le lecteur, les catégories présentées dans le texte seront identifiées en caractères italiques dans cette section, de même que dans la section de la discussion. Au fil de la section des résultats, des tableaux ciblant certaines sections de la grille de catégorisation permettront au lecteur de se repérer plus facilement dans les différents niveaux de catégories. Des extraits d'entrevues seront également insérés dans le texte pour illustrer certaines catégories. Afin d'assurer la confidentialité des supervisés et des superviseurs, ceux-ci sont tous identifiés au masculin et les détails qui pourraient permettre de les reconnaître ont été retirés des extraits d'entrevue.

### **Première catégorie principale : A) Importance de la relation de supervision pour le supervisé**

Selon les résultats obtenus, la relation de supervision ne revêt pas la même importance pour tous les supervisés. Ainsi, en racontant leur expérience en supervision, certains participants évoquaient la *centralité de la relation de supervision dans le développement professionnel du supervisé*. Cette expérience tient lieu de première grande catégorie liée à la catégorie principale de *l'importance de la relation de supervision pour le supervisé*. Il ressort en effet des données que la relation de supervision peut être un des éléments les plus importants, sinon le plus important, dans le développement du psychologue débutant. C'est ce à quoi réfère la description de cette grande catégorie, qui est ressortie dans l'analyse des données. Le Tableau 3 présente les

catégories qui composent la grande catégorie de la *centralité de la relation de supervision dans le développement professionnel du supervisé*.

Tableau 3

1. Centralité de la relation de supervision dans le développement professionnel du supervisé

Catégories
1.1 Besoin irremplaçable du regard du superviseur pour l'édification de la confiance du supervisé
1.2 Contribution majeure du superviseur à l'équilibre du supervisé dans son parcours

Voici un extrait d'entrevue qui permet d'illustrer cette grande catégorie, de même qu'une des deux catégories regroupées sous celle-ci, soit le *besoin irremplaçable du regard du superviseur pour l'édification de la confiance du supervisé* :

La relation de supervision est super importante, parce que quand on commence en tant que psys, on est comme des bébés naissants. Ma confiance était basée sur le reflet que le superviseur me renvoyait de moi. La relation de supervision joue vraiment un grand rôle, je le vois un peu comme la maman qui reflète à son bébé les premières émotions qu'il ressent et qui lui permet de construire ses bases, mais dans ce cas-ci au niveau professionnel et avec un superviseur.

En témoignant de leur expérience, d'autres participants évoquaient l'*importance modérée de la relation de supervision pour le processus d'apprentissage du supervisé*, représentant la deuxième grande catégorie qui compose la catégorie principale de l'*importance de la relation de supervision pour le supervisé*. En effet, les données font

ressortir que bien qu'elle ait son importance, la relation de supervision peut parfois s'avérer, pour certains, moins centrale pour l'apprentissage du rôle de psychologue. Le Tableau 4 présente les catégories qui sont regroupées sous cette deuxième grande catégorie.

Tableau 4

2. Importance modérée de la relation de supervision pour le processus d'apprentissage du supervisé

Catégories
2.1 Désir d'indépendance assumé du supervisé en regard de son cheminement
2.2 Rôle de soutien du superviseur dans le parcours du supervisé

Voici un extrait d'entrevue qui illustre la grande catégorie de l'*importance modérée de la relation de supervision pour le processus d'apprentissage du supervisé* : « Je pense que le superviseur est super utile, mais que ce n'est pas le seul médium d'apprentissage. Je souhaitais être autonome dans mon processus d'apprentissage cette année, sans que mon superviseur prenne trop de place ». Ainsi, la présence des deux grandes catégories associées à la première catégorie principale de l'*importance de la relation de supervision pour le supervisé* met en lumière des variations dans l'importance de cette relation pour les supervisés, selon leur perception.

## **Deuxième catégorie principale : B) Dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision**

Bien que le canevas d’entrevue ne comportait aucune question concernant les relations de supervision antérieures, les participants y ont spontanément fait allusion à certains moments de l’entrevue, comme étant une partie intégrante de leur vécu et de la façon dont ils ont abordé la relation de supervision visée par la présente étude. Dans cette catégorie principale sur les *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision*, on retrouve trois grandes catégories qui donnent un éclairage sur les éléments issus des expériences de supervision antérieures de même que sur l’état d’esprit dans lequel les supervisés se trouvaient au début de leur relation de supervision. La première grande catégorie est en lien avec l’*intégration significative d’apprentissages issus des relations de supervision antérieures*. Cette catégorie fait référence au fait que le supervisé entame sa relation de supervision avec un bagage important issu de ses expériences de supervision passées et que son développement professionnel est donc déjà bien amorcé. Le Tableau 5 présente les catégories, ainsi que les sous-catégories lorsque cela s’applique, regroupées sous cette grande catégorie.

Parmi les éléments qui composent le bagage issu des relations de supervision passées, on retrouve donc le *développement de l’aptitude à approfondir la réflexion clinique*, ainsi que l’*aisance confiante dans la capacité à intervenir auprès de la clientèle*, des catégories qui témoignent des compétences que le supervisé a déjà bien intégrées en tant que psychologue débutant.

Tableau 5

1. Intégration significative d'apprentissages issus des relations de supervision antérieures

Catégories	Sous-catégories
1.1 Développement de l'aptitude à approfondir la réflexion clinique	
1.2 Aisance confiante dans la capacité à intervenir auprès de la clientèle	
1.3 Construction progressive de repères sur le processus de supervision	1.3.1 Conception de l'expérience de supervision actuelle basée sur les expériences passées 1.3.2 Base de référence positive pour relativiser les écueils des relations de supervision suivantes

Les relations de supervision antérieures permettent également au supervisé d'expérimenter différentes facettes de la supervision, ce qui facilite la *construction progressive de repères sur le processus de supervision*. Voici un extrait d'entrevue qui permet d'illustrer cette catégorie :

Dans les premières expériences de supervision, on ne connaît rien, c'est comme découvrir une nouvelle langue. Tu te dis que bon, c'est comme ça qu'on parle, c'est comme ça que ça se fait la supervision. Tu ne connais rien d'autre, alors tu prends cela tel quel et tu apprends petit à petit.

Il ressort des données qu'une sous-catégorie associée à la *construction progressive de repères sur le processus de supervision* réfère à une *base de référence*



*positive pour relativiser les écueils des relations de supervision suivantes.* Voici un extrait qui illustre cette catégorie :

J'ai eu plusieurs relations de supervision dans mon parcours. Si je prends l'ensemble de mes expériences de supervision, c'est assez nourrissant. Mais une chance que j'ai eu quelques relations de supervision significatives au début, parce que j'en ai eu après qui ont été très difficiles. Si ça avait été les seules, je ne me serais pas senti assez solide aujourd'hui.

La deuxième grande catégorie est en lien avec les *traces négatives des relations de supervision antérieures ancrées chez le supervisé*. On pourrait décrire cette catégorie comme l'empreinte des expériences difficiles dans les relations de supervision antérieures que porte le supervisé, expériences qui l'ont marqué négativement. Le Tableau 6 présente les catégories et sous-catégories qui composent cette grande catégorie.

Au sein de cette grande catégorie, on retrouve donc deux catégories, dont la première fait référence aux *souvenirs prégnants d'aspects déplaisants de la relation de supervision*. Voici un extrait d'entrevue qui permet d'illustrer cette catégorie, tout en donnant un aperçu des trois sous-catégories qui la composent, soit la *mésentente désagréable au sein de la relation de supervision*, l'*impression contrariante d'avoir été jugé de façon excessivement sévère par le superviseur*, et le *manque criant de flexibilité de la part du superviseur* :

Tableau 6

## 2. Traces négatives des relations de supervision antérieures ancrées chez le supervisé

Catégories	Sous-catégories
2.1 Souvenirs prégnants d'aspects déplaisants de la relation de supervision	2.1.1 Mécontentement désagréable au sein de la relation de supervision
	2.1.2 Impression contrariante d'avoir été jugé de façon excessivement sévère par le superviseur
	2.1.3 Manque criant de flexibilité de la part du superviseur
2.2 Vulnérabilités du supervisé exacerbées par l'expérience relationnelle difficile en supervision	2.2.1 Hypersensibilité du supervisé envers l'attitude du superviseur à son égard
	2.2.2 Fragilisation de la confiance en soi déjà vulnérable du supervisé
	2.2.3 Impression subjective de retard dans la construction de l'identité professionnelle

J'ai été tellement, tellement négativement chambrané dans mon année de supervision d'avant. Ça a vraiment été une relation de supervision difficile. En gros, c'était beaucoup le manque de flexibilité du superviseur qui rendait cela difficile au niveau relationnel. Et il ne me donnait que des critiques, sur tout, tout le temps, sur des détails. Ça manquait vraiment de nuances !

Une deuxième catégorie, les *vulnérabilités du supervisé exacerbées par l'expérience relationnelle difficile en supervision*, permet d'apporter d'autres nuances au vécu antérieur difficile en supervision, notamment par le biais d'une des trois sous-catégories qui la composent, la *fragilisation de la confiance en soi déjà vulnérable du supervisé*. Voici un extrait d'entrevue qui témoigne du vécu des supervisés en lien avec cette sous-catégorie :

Mon expérience de supervision d'avant a été difficile, car ça m'a beaucoup remis en question, probablement trop. Je me demandais si la psychologie était vraiment faite pour moi. Je n'étais plus sûr de posséder les aptitudes pour être psychologue.

Finalement, une troisième grande catégorie est ressortie des données pour compléter les éléments qui composent la catégorie principale sur les *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision*. Il s'agit de *l'état d'esprit du supervisé dans l'amorce de la relation de supervision*, qui réfère à l'attitude intérieure, au vécu particulier du supervisé au début de la relation de supervision. Le Tableau 7 présente les catégories et sous-catégories qui la composent.

Tableau 7

### 3. État d'esprit du supervisé dans l'amorce de la relation de supervision

Catégories	Sous-catégories
3.1 Satisfaction dans le premier contact avec le superviseur	3.1.1 Aisance ressentie d'emblée dans la relation de supervision 3.1.2 Enthousiasme du supervisé en regard de la relation de supervision à venir 3.1.3 Sentiment de soulagement face à la nouvelle relation de supervision
3.2 Ambivalence du supervisé face à la nouvelle relation de supervision	3.2.1 Présence d'un sentiment de réserve envers la relation de supervision à venir 3.2.2 Espoir timide du supervisé face à la possibilité de créer une relation satisfaisante
3.3 Prépondérance d'un sentiment de crainte envers la relation de supervision	3.3.1 Hésitation anxieuse du supervisé à faire confiance au superviseur 3.3.2 Retenue craintive dans l'expression du vécu au superviseur

Certains supervisés ressentent une *satisfaction dans le premier contact avec le superviseur*, tandis que pour d'autres, l'*ambivalence du supervisé face à la nouvelle relation de supervision* caractérise mieux leur vécu, ce qui représente deux des trois catégories sous cette grande catégorie. Dans la troisième catégorie, on retrouve la *prépondérance d'un sentiment de crainte envers la relation de supervision*. Voici un extrait d'entrevue qui illustre cette dernière catégorie, de même qu'une de ses sous-catégories, la *retenue craintive dans l'expression du vécu au superviseur* :

Je sentais que ça bouillait souvent à l'intérieur, j'avais la chienne, j'avais envie de pleurer, de partir en courant. Tout plein de choses m'habitaient, mais c'était vraiment enfermé dans une boîte que je gardais pour moi, qui ne devait pas sortir.

Ainsi, les trois catégories associées à la catégorie principale des *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision* permettent de mettre en lumière le bagage du supervisé en lien avec ses relations de supervision antérieures, qu'il soit positif ou négatif, de même que l'état d'esprit dans lequel il amorce la relation de supervision visée par la présente étude.

### **Troisième catégorie principale : C) Facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision**

La contribution des participants à la présente étude suggère la présence de facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision, selon la perception des supervisés. Les facteurs qui sont ressortis de la codification sont les caractéristiques du

superviseur ainsi que celles du supervisé. Au sein de cette catégorie principale, une première grande catégorie est en lien avec les *caractéristiques du superviseur positives pour la relation avec le supervisé*. Elle fait référence aux compétences ou aux particularités du superviseur qui facilitent l'établissement d'une bonne relation de supervision. Une vue d'ensemble des catégories et sous-catégories qui la composent est présentée dans le Tableau 8.

*La passion inspirante du superviseur pour la profession de psychologue* ressort donc comme première caractéristique positive du superviseur, puis on retrouve ensuite la *capacité d'accueil bienveillant du superviseur envers l'expérience du supervisé*. Le prochain extrait d'entrevue permet de mettre en lumière cette deuxième catégorie, de même que deux des sous-catégories qui la composent, *l'accompagnement précieux dans les questionnements profonds du supervisé*, et *l'accueil compréhensif du vécu personnel difficile du supervisé* :

En cours d'internat, j'ai eu des questionnements sur la profession, sur mon identité professionnelle. Ça a pris une certaine place dans la supervision, et mon superviseur m'a accompagné là-dedans. Il y aussi eu des choses qui se sont passées dans ma vie personnelle, rien de dramatique, mais assez pour teinter comment je me présentais en supervision. Mon superviseur avait une ouverture pour que je lui en parle, il accueillait ça aussi.

Tableau 8

## 1. Caractéristiques du superviseur positives pour la relation avec le supervisé

Catégories	Sous-catégories
1.1 Passion inspirante du superviseur pour la profession de psychologue	1.1.1 Implication naturelle dans le partage des connaissances avec le supervisé 1.1.2 Compétences admirables du superviseur dans son domaine d'expertise
1.2 Capacité d'accueil bienveillant du superviseur envers l'expérience du supervisé	1.2.1 Accompagnement précieux dans les questionnements profonds du supervisé 1.2.2 Accueil compréhensif du vécu personnel difficile du supervisé 1.2.3 Vécu positif du supervisé bénéficiant de l'accueil bienveillant du superviseur <ul style="list-style-type: none"> <li>1.2.3.a) Sentiment de liberté quant à ce qui peut être abordé avec le superviseur</li> <li>1.2.3.b) Sentiment agréable de pouvoir être soi-même devant le superviseur</li> </ul>
1.3 Capacité du superviseur d'offrir un accompagnement ajusté au supervisé	1.3.1 Flexibilité du superviseur dans l'ajustement aux besoins du supervisé 1.3.2 Respect naturel des aspirations du supervisé quant à son développement professionnel 1.3.3 Capacité d'offrir un regard ajusté envers les compétences du supervisé 1.3.4 Soutien accru dans les terrains inconnus pour le supervisé

La troisième catégorie en lien avec les caractéristiques positives du superviseur est la *capacité du superviseur à offrir un accompagnement ajusté au supervisé*. Le *respect naturel des aspirations du supervisé quant à son développement professionnel* ressort

parmi ses composantes. L'extrait d'entrevue suivant présente plus en détail cette sous-catégorie :

Mon superviseur m'a accompagné là où moi je voulais aller, en suggérant parfois de prendre une certaine direction, mais en respectant mon chemin. C'est un beau cadeau, je trouve cela très respectueux et ça donne un bon coup de main.

Une autre sous-catégorie concerne le *soutien accru dans les terrains inconnus pour le supervisé*, une composante de l'accompagnement ajusté que peut offrir le superviseur.

Le prochain extrait d'entrevue illustre cette sous-catégorie :

J'avais l'impression que j'étais en voyage dans un pays dont je ne connaissais pas la langue. Je savais grosso modo où je voulais m'en aller, mais je n'étais pas capable de lire les pancartes pour m'orienter. Comme mon superviseur était capable de lire la langue sur les pancartes, il m'a accompagné pendant que je l'apprenais.

Outre les caractéristiques positives du superviseur, les données ont permis d'identifier des *caractéristiques du supervisé favorables pour la relation de supervision*, qui représentent la deuxième grande catégorie au sein de cette catégorie principale. Cela réfère aux dispositions du supervisé qui facilitent l'établissement d'une relation de qualité avec le superviseur. Le Tableau 9 présente les catégories qui composent cette grande catégorie.

Tableau 9

## 2. Caractéristiques du supervisé favorables pour la relation de supervision

Catégories
2.1 Motivation authentique pour l'apprentissage du métier de psychologue
2.2 Motivation sincère du supervisé à s'intégrer dans son milieu
2.3 Ouverture intéressée du supervisé à découvrir son superviseur
2.4 Attitude conciliante du supervisé envers les irritants chez le superviseur

L'*ouverture intéressée du supervisé à découvrir son superviseur* fait notamment partie des caractéristiques positives du supervisé. Cette dernière catégorie, qui témoigne de l'attitude d'ouverture du supervisé, est mise en lumière dans l'extrait d'entrevue suivant :

Je sentais que mon superviseur avait quelque chose de différent à m'apporter, différent de ce que j'avais vu ailleurs ou reçu de la part de l'université, alors j'étais curieux de découvrir ce qu'il allait pouvoir me donner de nouveau.

Le superviseur et le supervisé peuvent donc présenter certaines caractéristiques qui sont positives pour la relation de supervision. En contrepartie, il ressort des résultats qu'il peut également y avoir des *caractéristiques du superviseur négatives pour la qualité du lien avec le supervisé*, ce qui représente la troisième grande catégorie au sein des *facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision*. Ces caractéristiques négatives réfèrent aux attitudes ou aux particularités du superviseur qui ont un impact négatif sur la relation de supervision, selon la perception des supervisés. Le Tableau 10



donne un portrait de la catégorie et des sous-catégories qui composent cette grande catégorie.

Tableau 10

3. Caractéristiques du superviseur négatives pour la qualité du lien avec le supervisé

Catégories	Sous-catégories
3.1 Limites importantes dans la qualité de présence du superviseur	3.1.1 Présence de distorsions désagréables dans l'écoute du superviseur 3.1.2 Intrusions dérangeantes pour le supervisé dans le cadre de la supervision 3.1.3 Désintérêt décevant du superviseur envers le supervisé

Les résultats obtenus indiquent que les *limites importantes dans la qualité de présence du superviseur* font partie des caractéristiques négatives du superviseur. Voici un extrait d'entrevue qui illustre une sous-catégorie de ces limites dans la qualité de présence, les *intrusions dérangeantes pour le supervisé dans le cadre de la supervision* :

Parfois, j'arrivais avec l'intention de parler de quelque chose de précis, mais lui semblait vouloir me parler d'autre chose, et ça prenait toute la place. On n'abordait finalement pas ce dont je voulais parler. Il lui arrivait aussi d'être en retard, et même de répondre au téléphone pendant notre rencontre, ce qui grugeait mon temps de supervision. C'est comme s'il y avait des « intrusions » dans le cadre de supervision qui étaient frustrantes et dérangeantes pour moi.

Finalement, les résultats obtenus dénotent la présence de certaines *caractéristiques du supervisé négatives pour la qualité du lien avec le superviseur*, qui représentent la quatrième et dernière grande catégorie au sein de la catégorie principale

des *facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision*. Cette grande catégorie réfère aux attitudes ou comportements que le supervisé adopte qui peuvent avoir un impact négatif sur la relation de supervision. Le Tableau 11 présente ses catégories et sous-catégories.

Tableau 11

#### 4. Caractéristiques du supervisé négatives pour la qualité du lien avec le superviseur

Catégories	Sous-catégories
4.1 Manque de souplesse du supervisé dans l'adaptation au superviseur	4.1.1 Rigidité anxieuse du supervisé au sein de la relation de supervision
	4.1.2 Résistance à nuancer la vision idéalisée de la relation de supervision
4.2 Investissement insuffisant du supervisé dans la relation de supervision	4.2.1 Résignation excessive en lien avec les besoins non-répondus en supervision
	4.2.2 Difficulté à assumer pleinement les responsabilités envers la relation de supervision

Le *manque de souplesse du supervisé dans l'adaptation au superviseur* est l'une des caractéristiques négatives du supervisé qui sont ressorties dans les résultats. Parmi les sous-catégories qui y sont associées, on retrouve la *rigidité anxieuse du supervisé au sein de la relation de supervision*, mise en lumière dans l'extrait d'entrevue suivant :

Je considère que ce n'était pas facile pour mon superviseur d'établir une relation avec moi cette année. C'est comme s'il y a un côté de moi un peu rigide, un peu anxieux, qui veut que les choses se passent à sa façon. Et quand ce n'était pas le cas, il m'arrivait de forcer un peu, d'être un peu contrôlant, finalement.

Les données ont permis de faire ressortir une deuxième caractéristique négative du supervisé, *l'investissement insuffisant du supervisé dans la relation de supervision*. L'extrait d'entrevue suivant illustre une des sous-catégories qui y est associée, la *difficulté à assumer pleinement les responsabilités envers la relation de supervision* :

À un moment, pendant l'année, j'ai été moins satisfait. J'ai exprimé un besoin à mon superviseur, mais je ne suis pas allé au bout de ma demande. Quand j'ai vu que ce serait compliqué, j'ai comme laissé faire, et il ne s'est rien passé pour que ça s'améliore. Il y a une part de la responsabilité que je n'ai clairement pas assumée.

Ainsi, les quatre catégories associées à la catégorie principale des *facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision* ont permis de faire ressortir que les superviseurs et les supervisés présentent des caractéristiques qui peuvent affecter, positivement ou négativement, la qualité de leur lien.

#### **Quatrième catégorie principale : D) Contribution positive de la relation de supervision pour le développement du supervisé**

Les résultats obtenus mettent en lumière la *contribution positive de la relation de supervision pour le développement du supervisé*. En lien avec cette quatrième catégorie principale, il ressort qu'il peut y avoir une *évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision*, la première grande catégorie qui la compose. Celle-ci réfère au fait que la relation de supervision peut s'avérer constructive pour le supervisé et lui permettre de progresser significativement dans son développement professionnel. Le Tableau 12 présente les catégories et sous-catégories de cette grande catégorie.

Tableau 12

## 1. Évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision

Catégories	Sous-catégories
1.1 Développement de l'identité et de l'autonomie professionnelles du supervisé	1.1.1 Découverte graduelle de son propre style en tant que thérapeute 1.1.2 Capacité grandissante du supervisé à affirmer ses choix personnels parmi les modèles cliniques 1.1.3 Intégration cohérente des apprentissages dans la définition de l'approche du supervisé 1.1.4 Atténuation graduelle du besoin d'encadrement par le superviseur
1.2 Approfondissement de la relation entre le superviseur et le supervisé	1.2.1 Consolidation graduelle de la confiance envers le superviseur au fil du stage 1.2.2 Consolidation manifeste de la capacité du supervisé à utiliser la relation de supervision <ul style="list-style-type: none"> <li>1.2.2.a) Ajustement progressif du supervisé au style de supervision du superviseur</li> <li>1.2.2.b) Intégration maximisée des compétences particulières du superviseur</li> </ul> 1.2.3 Développement d'une collaboration motivante dans la pratique clinique
1.3 Améliorations satisfaisantes chez le supervisé au contact du superviseur	1.3.1 Atteinte gratifiante d'objectifs d'apprentissage établis avec le superviseur 1.3.2 Apaisement de la pression de performance du supervisé

*Le développement de l'identité et de l'autonomie professionnelles du supervisé* représente donc la première catégorie en lien avec l'évolution positive du supervisé. Parmi ses sous-catégories, on retrouve notamment la *capacité grandissante du supervisé*

à *affirmer ses choix personnels parmi les modèles cliniques*, mise en lumière dans l'extrait d'entrevue suivant :

J'ai parfois eu tendance à idéaliser mon superviseur, puis en voyant comment il se permettait une certaine latitude dans ses interventions, j'en suis venu à prendre un certain recul par rapport à sa façon d'intervenir. L'espace entre nous était propice pour que j'ose lui dire que j'étais surpris qu'il procède de cette façon, que j'avais appris cela autrement. On en a discuté ensemble de façon très respectueuse. C'est comme si l'élève possédait maintenant un peu plus les outils du maître...

Une autre sous-catégorie en lien avec le développement de l'identité et de l'autonomie se rapporte à *l'atténuation graduelle du besoin d'encadrement par le superviseur*. Les données ont permis de faire ressortir que pour certains supervisés, le besoin d'encadrement diminue de façon plutôt linéaire. En contrepartie, pour d'autres supervisés, il s'agit d'un processus ponctué d'allers-retours entre le besoin d'autonomie et le besoin d'encadrement. L'extrait d'entrevue qui suit illustre la façon dont ce dernier processus peut se dérouler :

Pendant mon année, je me sentais un peu comme un adolescent. Tu veux commencer à faire les choses à ta façon, mais s'il arrive quelque chose, tu veux pouvoir retourner chez tes parents ! C'est un peu ça qui s'est passé, mais avec mon superviseur...

La deuxième catégorie liée à la grande catégorie de *l'évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision* est *l'approfondissement de la relation entre le superviseur et le supervisé*. Parmi ses sous-catégories, on retrouve la *consolidation manifeste de la capacité du supervisé à utiliser la relation de supervision*. L'extrait d'entrevue suivant illustre cette dernière catégorie, de même qu'une de ses sous-

catégories de deuxième niveau, *l'intégration maximisée des compétences particulières du superviseur* (voir Tableau 12) :

Au début de mon année en supervision, c'est comme si j'apprenais à rouler à vélo, mais je tombais encore souvent. Puis à un moment donné, j'ai commencé à rouler, c'est-à-dire à être capable d'intégrer ce que mon superviseur pouvait m'apporter. Je sens que c'est avec le temps que j'ai pu l'utiliser vraiment. Je me disais que j'allais essayer d'en tirer le maximum, car j'ai compris qu'il avait quelque chose de très précieux à me donner en lien avec certaines compétences fondamentales, alors j'ai voulu en profiter.

La grande catégorie de *l'évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision* est complétée par une dernière catégorie, les *améliorations satisfaisantes chez le supervisé au contact du superviseur*. Deux sous-catégories y sont associées, *l'atteinte gratifiante d'objectifs d'apprentissage établis avec le superviseur*, et *l'apaisement de la pression de performance du supervisé*.

La prochaine grande catégorie touche les *apports significatifs de la relation de supervision pour le supervisé*, qui réfèrent au fait que le supervisé a le sentiment de retirer plusieurs bénéfices, plusieurs éléments significatifs de la relation de supervision tout au long de son année de stage. Elle est composée de trois catégories, qui elles regroupent des sous-catégories de un ou deux niveaux, tel que présenté dans le Tableau 13.

Tableau 13

## 2. Apports significatifs de la relation de supervision pour le supervisé

Catégories	Sous-catégories
2.1 Présence rassurante du superviseur dans le quotidien du stage	2.1.1 Sentiment de soulagement d'avoir accès à l'éclairage clinique du superviseur 2.1.2 Réassurance apaisante des insécurités passagères du supervisé 2.1.3 Présence d'un lien émotionnel implicite avec le superviseur
2.2 Confiance en soi du supervisé nourrie par la rétroaction du superviseur	2.2.1 Renforcement positif des ressources du supervisé par le superviseur 2.2.2 Sentiment gratifiant du supervisé d'être reconnu pour ses compétences 2.2.3 Encouragements du superviseur à la liberté d'exploration dans l'intervention clinique
2.3 Présence inspirante du superviseur pour le développement du supervisé	2.3.1 Apprentissages par observation des compétences du superviseur 2.3.2 Legs du superviseur pour le développement personnel du supervisé <ul style="list-style-type: none"> <li>2.3.2.a) Désir d'intégrer des qualités admirées chez le superviseur</li> <li>2.3.2.b) Imprégnation de la relation de supervision comme modèle positif pour les autres relations</li> <li>2.3.2.c) Transformation subtile du supervisé au contact du superviseur</li> </ul>

En ce qui concerne les apports significatifs, la première catégorie qui y est associée est donc la *présence rassurante du superviseur dans le quotidien du stage*. Le prochain extrait d'entrevue illustre cette catégorie, tout en donnant un aperçu de deux de ses sous-catégories, le *sentiment de soulagement d'avoir accès à l'éclairage clinique du superviseur*, et la *réassurance apaisante des insécurités passagères du supervisé* :

J'allais souvent chercher un soulagement dans mes supervisions. À la fin d'une semaine où j'avais eu plusieurs clients, que je commençais à être angoissé parce que c'était difficile et que je ne savais plus trop par où m'en aller, j'avais vraiment hâte à ma supervision. Je savais que ça allait me faire un « ouf, ce n'est pas grave si je ne sais pas tout, on va prendre le temps de regarder ça, c'est correct ». J'allais le voir en sachant que ça allait m'apporter cet apaisement-là.

En plus des deux sous-catégories précédemment mentionnées, on en retrouve une troisième qui se réfère à la *présence d'un lien émotionnel implicite avec le superviseur*.

Voici un extrait d'entrevue qui en témoigne :

Je savais que je pouvais compter sur mon superviseur. Ce n'était pas nécessairement nommé, c'était dans l'implicite, mais fondamentalement, il y avait un lien entre nous deux. C'était vraiment sécurisant, ça peut aider dans le processus d'apprentissage, parce que sinon c'est vraiment difficile quand on se sent tout seul là-dedans.

Il ressort des données que la *confiance en soi du supervisé nourrie par la rétroaction du superviseur* représente la deuxième catégorie associée aux apports significatifs de la relation de supervision, selon la perception des supervisés. Cette catégorie est mise en lumière dans l'extrait d'entrevue suivant, qui illustre également l'une de ses sous-catégories, le *sentiment gratifiant du supervisé d'être reconnu pour ses compétences* :

Pendant l'année, mon superviseur m'a proposé de prendre en charge une activité. Il m'a fait confiance et ça a été une belle expérience. Ça m'a permis de me dire que finalement, je ne suis peut-être pas si pire, je suis peut-être capable ! Je pense qu'au-delà du fait qu'il m'ait proposé ça, ce qui m'a donné confiance c'est le fait qu'il pense que j'allais pouvoir faire quelque chose de bien.



Un autre apport significatif de la relation de supervision, selon les données recueillies, est la *présence inspirante du superviseur pour le développement du supervisé*. Cette présence inspirante se manifeste notamment par le *legs du superviseur pour le développement personnel du supervisé*, une de ses sous-catégories. Le prochain extrait d'entrevue met en lumière ce legs, de même que deux de ses sous-catégories de deuxième niveau, le *désir d'intégrer les qualités admirées chez le superviseur*, et la *transformation subtile du supervisé au contact du superviseur* (voir Tableau 13) :

C'était vraiment un modèle d'être humain pour moi, alors j'imitais un peu certaines parties de lui pour pouvoir les intégrer à mon tour, puisque ça collait bien à mes valeurs. Notre relation a teinté une partie de ce que je suis en tant que personne, définitivement. Il m'a donné quelque chose qui va pouvoir me servir dans tout, autant sur le plan personnel que professionnel.

Pour compléter la catégorie principale de la *contribution positive de la relation de supervision pour le développement du supervisé*, on retrouve une troisième grande catégorie, la *construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé*. Il s'agit de la relation de confiance que le superviseur et le supervisé arrivent à créer et qui a un effet de baume sur la confiance en soi ébranlée du supervisé ou sur les blessures relationnelles antérieures en supervision. Le Tableau 14 donne un portrait détaillé des catégories qui la composent.

Tableau 14

## 3. Construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé

Catégories	Sous-catégories
3.1 Contribution bienfaisante du superviseur au rétablissement de la confiance en soi du supervisé	
3.2 Engagement mutuel dans un lien réparateur pour le supervisé	3.2.1 Moment crucial pour la confiance dans la relation de supervision 3.2.1.a) Validation empathique de l'anxiété du supervisé par le superviseur 3.2.1.b) Discussion ouverte sur le processus de supervision 3.2.2 Espace de supervision propice à l'apaisement des craintes du supervisé 3.2.2.a) Disponibilité émotionnelle du superviseur à créer un lien sécurisant avec le supervisé 3.2.2.b) Dédramatisation délicate des difficultés du supervisé par le superviseur

La contribution des participants à la présente étude met en lumière qu'une relation réparatrice peut apporter une *contribution bienfaisante du superviseur au rétablissement de la confiance en soi du supervisé*, qui représente la première catégorie. Ainsi, lorsque des expériences difficiles ont ébranlé la confiance en soi du supervisé en tant que jeune professionnel, une relation positive avec un superviseur peut avoir un effet réparateur, selon les résultats obtenus. Qui plus est, il est apparu dans les données que la relation de supervision peut avoir cet effet lorsqu'il y a un *engagement mutuel dans un lien réparateur pour le supervisé*, qui représente la deuxième catégorie. Lorsque c'est le cas,

le lien que le superviseur et le supervisé nouent est suffisamment bon et profond pour avoir un effet réparateur sur les blessures relationnelles du supervisé, cette fois plus spécifiquement en lien avec la relation de supervision. Selon la perception des supervisés qui se reflète dans les résultats obtenus, il semble que la relation de supervision devient réparatrice lorsqu'il se produit un *moment crucial pour la confiance dans la relation de supervision* : il s'agit d'un tournant qui se produit dans la relation de supervision et qui permet au supervisé de se libérer de ses craintes et/ou de sa méfiance envers le superviseur, pour commencer à lui accorder sa confiance. Il apparaît également que la présence de certains « ingrédients » soit favorable pour qu'il se produise ce moment crucial : parmi ceux-ci, la *validation empathique de l'anxiété du supervisé par le superviseur*, ainsi que la *discussion ouverte sur le processus en supervision* sont ressortis dans les données (voir tableau 14). Voici un extrait d'entrevue qui illustre ces dernières sous-catégories :

Un des moments-clés, c'est quand on a « percé l'abcès » en supervision. Le moment où mon superviseur a reconnu que j'étais très anxieux et que je me contenais beaucoup. Il m'a accueilli là-dedans et on a ouvert la discussion ensemble pour regarder ce qui se passait. À partir de ce moment-là, c'est comme si j'ai réalisé que mes craintes n'étaient pas fondées, j'ai enfin pu laisser place à un autre type de relation... non pas une relation de terreur, mais une relation de confiance.

En plus des « ingrédients » favorables pour qu'il se produise un tournant dans la relation de supervision, il ressort des données qu'un *espace de supervision propice à l'apaisement des craintes du supervisé* est associé à la *construction d'une relation de supervision*

*réparatrice pour le supervisé.* Voici un extrait d'entrevue qui illustre cet espace de supervision qui s'avère une expérience réparatrice pour le supervisé :

C'était une expérience positive et réparatrice... plus j'allais en supervision, plus je me rendais compte que ça se passait bien, finalement. Ça a pris du temps, mais chaque fois j'avais un petit peu plus confiance en lui. Ça s'y prêtait bien avec ce superviseur-là. Peut-être que ça aurait pu bien aller avec d'autres, mais il y a quelque chose avec lui qui faisait que c'était très réparateur pour moi.

Selon les résultats obtenus, cet *espace de supervision propice à l'apaisement des craintes du supervisé* se crée notamment lorsqu'il y a une *disponibilité émotionnelle du superviseur à créer un lien sécurisant avec le supervisé*, de même qu'une *dédramatisation délicate des difficultés du supervisé par le superviseur*, qui en sont des sous-catégories. Ainsi, les catégories et sous-catégories qui ont été présentées en lien avec la grande catégorie de la *construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé* mettent en lumière la façon dont une relation de supervision peut avoir un effet réparateur sur le supervisé, de même que les éléments au sein de la relation de supervision qui favorisent la présence de cette relation réparatrice. Les catégories qui ont été présentées en lien avec l'évolution positive du supervisé et les apports significatifs de la relation de supervision ont également permis de décrire la catégorie principale de la *contribution positive de la relation de supervision pour le développement du supervisé*.

**Cinquième catégorie principale : E) Obstacles pour le développement du supervisé dans la relation de supervision**

Après avoir exposé des aspects positifs de la relation de supervision pour le développement du supervisé, il sera maintenant question des *obstacles pour le développement du supervisé dans la relation de supervision*, la cinquième catégorie principale. Il ressort des résultats que certains obstacles sont en lien avec *l'inassouvissement des besoins d'apprentissages au contact du superviseur*, ce qui représente la première grande catégorie. Celle-ci réfère au fait que de façon plus ou moins importante, et avec des variations au niveau de la récurrence, le supervisé n'arrive pas à trouver réponse à ses besoins de supervision auprès du superviseur. Le Tableau 15 présente les catégories et sous-catégories au sein de cette grande catégorie.

Tableau 15

1. Inassouvissement des besoins d'apprentissage au contact du superviseur

Catégories	Sous-catégories
1.1 Déception passagère en lien avec l'utilité de la supervision	
1.2 Espace de supervision insuffisant pour les besoins du supervisé	1.2.1 Désir déçu d'approfondissement dans l'apprentissage en supervision 1.2.2 Manque d'espace en supervision pour nourrir les réflexions du supervisé 1.2.3 Sentiment de solitude du supervisé en regard de son développement professionnel

Ainsi, il arrive que le supervisé vive une *déception passagère en lien avec l'utilité de la supervision*, la première catégorie qui compose cette grande catégorie. Voici un extrait d'entrevue qui illustre cette déception :

Avec d'autres superviseurs par le passé, ça m'arrivait souvent de sortir de la supervision et de sentir un soulagement ainsi qu'une plus grande confiance avec mes cas. Mais avec mon superviseur cette année, j'avais moins souvent cette impression-là. J'allais en supervision parce que c'était agréable et qu'il y avait une bonne relation avec mon superviseur. Par contre, certaines semaines, si je n'avais pas eu de supervision, ça ne m'aurait malheureusement pas fait grand-chose.

Lorsque l'inassouvissement au niveau de l'apprentissage va au-delà d'une déception passagère, il s'agit davantage d'un *espace de supervision insuffisant pour les besoins du supervisé*, la deuxième catégorie. L'une de ses sous-catégories, le *désir déçu d'approfondissement dans l'apprentissage en supervision*, est illustrée dans l'extrait d'entrevue suivant :

Même si mon superviseur connaissait beaucoup de choses, je trouve que c'était un peu en « superficie ». J'aurais aimé pouvoir aller plus en profondeur avec lui, surtout dans ma compréhension clinique. En le questionnant, je n'avais pas vraiment la « nourriture » que j'aurais voulue.

Par ailleurs, les résultats obtenus font ressortir d'autres types d'obstacles qui sont regroupés sous une deuxième grande catégorie, les *écueils survenus au sein de la relation de supervision*. Cette grande catégorie réfère plus spécifiquement à des difficultés qui se sont produites au niveau de l'arrimage entre le superviseur et le

supervisé et qui ont été éprouvantes pour le supervisé dans son cheminement pendant le stage. Le Tableau 16 présente plus en détail cette grande catégorie.

Tableau 16

## 2. Écueils survenus au sein de la relation de supervision

Catégories	Sous-catégories
2.1 Arrimage inadéquat quant aux facilitateurs de progrès chez le supervisé	2.1.1 Insatisfaction quant au besoin de rétroaction constructive de la part du superviseur
	2.1.2 Irritation du supervisé en lien avec la rétroaction exagérément positive du superviseur
	2.1.3 Frustration en lien avec la directivité de l'encadrement du superviseur
2.2 Arrimage insuffisant du superviseur avec le supervisé sur le plan émotionnel	2.2.1 Sentiment de solitude du supervisé en lien avec la souffrance exprimée
	2.2.2 Déception amère en lien avec les insatisfactions exprimées au superviseur

Les données font ressortir que la relation de supervision peut être marquée par un *arrimage inadéquat quant aux facilitateurs de progrès chez le supervisé*, qui représente la première catégorie. L'extrait d'entrevue suivant illustre deux des sous-catégories qui y sont associées, l'*insatisfaction quant au besoin de rétroaction constructive de la part du superviseur*, et l'*irritation du supervisé en lien avec la rétroaction exagérément positive du superviseur* :

J'ai parfois été agacé par le fait que mon superviseur m'évaluait un peu « trop bien ». J'avais l'impression que ses commentaires auraient en quelque sorte pu nourrir un « faux self » chez moi. En ce sens, j'aurais pu

prendre ce qu'il me disait « pour du cash » et me trouver bien bon, mais je ne le sentais pas comme ça. Je pense que c'est un peu parce que je ne sentais pas qu'il prenait vraiment le temps nécessaire pour bien préparer son évaluation.

Il arrive que les problèmes d'arrimage se situent à un autre niveau, comme en témoigne la deuxième catégorie en lien avec les écueils, l'*arrimage insuffisant du superviseur avec le supervisé sur le plan émotionnel*. Une de ses sous-catégories, le *sentiment de solitude du supervisé en lien avec la souffrance exprimée*, est mise en lumière dans l'extrait d'entrevue suivant : « Sentir que je viens de nommer quelque chose qui est gros, qui est important et surtout très souffrant pour moi, mais ne pas voir le reflet de cela chez mon superviseur... je me sentais très seul avec ça ». Ainsi, les deux grandes catégories associées à la catégorie principale des *obstacles pour le développement du supervisé dans la relation de supervision* ont fait ressortir que ces obstacles, selon la perception des supervisés, sont principalement liés à un inassouvissement des besoins d'apprentissage ainsi qu'à des écueils en lien avec l'arrimage entre le superviseur et le supervisé.

#### **Sixième catégorie principale : F) Éléments de contexte entourant la relation de supervision**

Dans l'optique de broser un tableau le plus complet possible de ce qui a pu teinter l'histoire relationnelle que le supervisé a vécue en supervision, des *éléments de contexte entourant la relation de supervision* ont été recueillis. Cette catégorie principale regroupe deux grandes catégories, dont la première se rattache au *contexte particulier pour la relation de supervision en lien avec le milieu de stage*. Cette catégorie fait



référence au fait que le milieu de stage et ses particularités peuvent avoir pour effet de teinter certains aspects de la relation de supervision, pour certains supervisés. Le Tableau 17 donne un portrait de ces aspects par le biais des catégories et sous-catégories.

Tableau 17

## 1. Contexte particulier pour la relation de supervision en lien avec le milieu de stage

Catégories	Sous-catégories
1.1 Intégration positive du supervisé au sein de l'équipe du milieu de stage	
1.2 Tergiversations du supervisé en lien avec le choix du milieu de stage	
1.3 Nouvel arrimage à créer entre le milieu et la présence d'un interne	1.3.1 Ajustements nécessaires dans la définition du rôle de l'interne supervisé 1.3.2 Initiation du milieu aux exigences académiques de l'université d'attache du supervisé
1.4 Défi d'adaptation du supervisé au milieu complexifié par ses particularités	1.4.1 Apprentissage accéléré de nouvelles compétences spécifiques 1.4.2 Fragilisation des repères acquis dans les stages précédents 1.4.3 Difficultés persistantes dans le processus d'adaptation au milieu
1.5 Relation de supervision teintée par le contexte administratif du milieu	1.5.1 Attentes implicites que le supervisé comble les besoins criants du milieu 1.5.2 Contamination de l'ambiance de supervision par les irritants administratifs

Cinq catégories témoignent donc de ces éléments de contexte particuliers. D'une part, il arrive que *l'intégration positive du supervisé au sein de l'équipe du milieu de stage* fasse partie des éléments de contexte positifs pour la relation de supervision. D'autre part,

certains regrets peuvent être présents, en ce qui a trait aux possibles *tergiversations du supervisé en lien avec le choix du milieu de stage*. Dans d'autres situations, le contexte est plutôt teinté par le *nouvel arrimage à créer entre le milieu et la présence d'un interne* ou par le *défi d'adaptation du supervisé au milieu complexifié par ses particularités*. La dernière catégorie concerne la *relation de supervision teintée par le contexte administratif du milieu*. Voici un extrait d'entrevue qui illustre une sous-catégorie qui y est associée (voir Tableau 17), la *contamination de l'ambiance de supervision par les irritants administratifs* : « Il y a eu de la « houle administrative » pendant l'année, l'ambiance dans le milieu a vraiment changé. Et ça a changé un peu le climat de supervision aussi, c'était plus morose ».

La deuxième grande catégorie se rapportant aux *éléments de contexte entourant la relation de supervision* est liée au *contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage*. Cette catégorie réfère à ce que les supervisés peuvent vivre pendant l'année sur le plan personnel qui est suffisamment important pour teinter leur expérience de supervision et leur investissement au sein de celle-ci. Le contexte de vie personnelle réfère également à la stabilité dans laquelle certains supervisés évoluent tout au long de leur stage. Le Tableau 18 présente les catégories au sein de cette grande catégorie.

Tableau 18

## 2. Contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage

Catégories
2.1 Présence d'une stabilité facilitante dans la vie du supervisé
2.2 Soucis dans les relations personnelles du supervisé
2.3 Vécu difficile dans le parcours académique en-dehors du stage
2.4 Remise en question de la place occupée par la profession dans la vie personnelle du supervisé

Sur le plan positif, il se peut qu'il y ait *présence d'une stabilité facilitante dans la vie du supervisé* pendant son année de stage. Voici un extrait qui illustre cette catégorie :

Cette année, j'étais plus stable dans ma vie personnelle. J'imagine que cela a fait en sorte que j'étais moins vulnérable dans mon stage. Car si tu es stressé et que tu vis plein de choses à l'extérieur du stage, ça doit nécessairement teinter ton attitude en supervision.

Cet extrait d'entrevue permet également de donner un aperçu de l'impact que peuvent avoir d'autres éléments du contexte de vie personnelle du supervisé, lorsqu'ils s'avèrent plus négatifs et/ou stressants. Il peut s'agir de *soucis dans les relations personnelles du supervisé*, d'un *vécu difficile dans le parcours académique en-dehors du stage*, ou d'une *remise en question de la place occupée par la profession dans la vie personnelle du supervisé*. L'extrait suivant illustre cette dernière catégorie :

Pendant l'année, je me suis posé beaucoup de questions sur la place que je voulais donner à la profession dans ma vie. J'ai réalisé que la

psychologie est un travail intéressant, que je veux bien faire, mais que ce n'est pas ma seule passion. Je veux dire que je souhaite développer d'autres aspects de ma vie. C'est certain que j'en ai parlé à mon superviseur et que ça a dû prendre une certaine place dans la relation de supervision quand j'étais habité par ces réflexions-là.

Ainsi, dans les données recueillies, le *contexte particulier pour la relation de supervision en lien avec le milieu de stage* et le *contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage* sont les deux grandes catégories qui permettent de mieux comprendre ce qui compose la catégorie principale des *éléments de contexte entourant la relation de supervision*.

### **Septième catégorie principale : G) Nature des interactions au sein de la relation de supervision**

Les résultats obtenus en lien avec l'histoire relationnelle en supervision se terminent avec cette dernière catégorie principale, qui regroupe différents éléments sur la *nature des interactions au sein de la relation de supervision*. La première grande catégorie est en lien avec les *particularités dans les échanges entre le superviseur et le supervisé*, qui révèlent la couleur particulière des différentes relations de supervision en ce qui concerne le degré de proximité et la nature de la communication entre superviseur et supervisé. Le Tableau 19 donne plus de détails sur ces particularités en présentant les catégories et sous-catégories.

Tableau 19

## 1. Particularités dans les échanges entre le superviseur et le supervisé

Catégories	Sous-catégories
1.1 Impression agréable de fluidité dans les échanges au sein de la relation de supervision	1.1.1 Arrimage naturel des personnalités du superviseur et du supervisé 1.1.2 Atmosphère d'apprentissage détendue dans la relation de supervision 1.1.3 Hiérarchie quasi-inexistante entre le superviseur et le supervisé 1.1.3.a) Évolution graduelle du statut de supervisé vers un statut de collègue 1.1.3.b) Sincère réciprocité dans les échanges cliniques 1.1.3.c) Présence d'une familiarité appropriée avec le superviseur
1.2 Présence d'une distance relationnelle entre le superviseur et le supervisé	1.2.1 Inhibition dans la mise en lumière des enjeux de la relation de supervision 1.2.2 Retenue mutuelle dans le dévoilement de soi

La première des deux catégories indique que pour certains, la relation a été marquée par une *impression agréable de fluidité dans les échanges au sein de la relation de supervision*. Cela peut se traduire par un *arrimage naturel des personnalités du superviseur et du supervisé* ou une *atmosphère d'apprentissage détendue dans la relation de supervision*, qui en sont deux sous-catégories. Dans certains cas, la *hiérarchie quasi-inexistante entre le superviseur et le supervisé*, qui représente la troisième sous-catégorie, est un élément particulièrement significatif. L'extrait d'entrevue suivant en témoigne, en plus d'illustrer une de ses sous-catégories de

deuxième niveau, la *présence d'une familiarité appropriée avec le superviseur* (voir Tableau 19) :

Je pense qu'une des choses qui ont été significatives dans notre relation, c'est en lien avec la hiérarchie. Mon superviseur ne se positionnait pas en « professeur »; il endossait quand même un certain rôle d'autorité, mais en même temps, il était très accessible. Je pense que c'est cette familiarité-là qui a aidé, c'est comme si on avait eu une bonne intimité...

Au sein d'autres dyades, la relation de supervision a plutôt été teintée par la *présence d'une distance relationnelle entre le superviseur et le supervisé*, ce qui fait référence à la deuxième catégorie. Cette distance peut notamment se traduire, selon la perception des supervisés, par l'*inhibition dans la mise en lumière des enjeux de la relation de supervision*, une des sous-catégories qui y est associée. Cette inhibition entre le superviseur et le supervisé est illustrée dans l'extrait d'entrevue qui suit :

On n'a jamais vraiment eu de discussions sur le processus... c'est comme si ça n'a jamais « ouvert » entre nous. À un moment donné, j'ai senti que mon superviseur vivait peut-être un peu d'irritation par rapport à une situation en lien avec moi, mais on n'en a jamais parlé.

La deuxième grande catégorie témoignant de la *nature des interactions au sein de la relation de supervision* réfère aux *enjeux potentiels au sein de la relation de supervision*, qui représentent la deuxième grande catégorie se rattachant à la présente catégorie principale. Cette grande catégorie inclut les enjeux qui peuvent se poser en raison de la nature particulière de la relation de supervision et peuvent complexifier les interactions entre superviseur et supervisé pendant le stage. Le Tableau 20 résume ces enjeux par le biais de ses catégories et sous-catégories.

Tableau 20

## 2. Enjeux potentiels au sein de la relation de supervision

Catégories	Sous-catégories
2.1 Intersection des enjeux personnels et professionnels dans la relation de supervision	2.1.1 Répercussion d'enjeux personnels au sein de la relation de supervision
	2.1.2 Intervention clinique du supervisé indéniablement teintée par le cheminement en supervision
	2.1.3 Parallélisme saisissant entre la relation de supervision et les relations du supervisé avec ses clients
2.2 Enjeux liés aux responsabilités du superviseur envers l'université d'attache du supervisé	2.2.1 Vécu mitigé du supervisé envers le rôle d'évaluateur académique du superviseur
	2.2.2 Position délicate du superviseur envers l'évaluation des compétences du supervisé

Les résultats obtenus suggèrent entre autres la présence d'une *intersection des enjeux personnels et professionnels dans la relation de supervision*, qui représente la première catégorie. Cela peut par exemple faire en sorte qu'il y ait *répercussion d'enjeux personnels au sein de la relation de supervision*, ou qu'on remarque un *parallélisme saisissant entre la relation de supervision et les relations du supervisé avec ses clients*, qui en sont des sous-catégories. L'extrait d'entrevue suivant illustre cette dernière sous-catégorie :

La façon dont la relation de supervision évoluait, eh bien j'ai remarqué que ça évoluait de façon très parallèle dans mes relations avec mes clients. C'est comme si le style de relation établi avec mon superviseur, je l'établissais aussi en thérapie. Au début de mes suivis, ça ne donnait pas ce que je voulais avec mes clients. J'étais un peu perdu dans mes

repères, mais c'était ça qui se passait en supervision aussi à ce moment-là. Puis, plus le temps a passé, plus j'ai senti s'installer une fluidité avec mon superviseur, et ça se voyait dans mes suivis aussi...

Une deuxième catégorie en lien avec la grande catégorie des *enjeux potentiels au sein de la relation de supervision* concerne cette fois les *enjeux liés aux responsabilités du superviseur envers l'université d'attache du supervisé*. L'extrait d'entrevue suivant illustre la nature de ces enjeux, tout en donnant un aperçu de ses deux sous-catégories, le *vécu mitigé du supervisé envers le rôle d'évaluateur académique du superviseur*, et la *position délicate du superviseur envers l'évaluation des compétences du supervisé* :

On est en quelque sorte dans un contexte de jugement dans la relation de supervision, car le superviseur te donne une note à la fin. Ça amène quelque chose de très concret dans la valeur que tu peux avoir à ses yeux. Peut-être que je lui accorde trop de poids, mais c'est aussi le système qui fait en sorte que c'est ainsi. On aurait avantage à développer nous-mêmes notre propre sentiment de valeur, mais il reste que c'est quand même un peu au superviseur de décider si t'es bon, ou si t'es pas bon !

La troisième grande catégorie au sein de cette catégorie principale de la *nature des interactions au sein de la relation de supervision* touche les *mécanismes de régulation de la relation de supervision*. Elle réfère au fait que tout au long de l'année, différents moyens sont mis en place par le superviseur et le supervisé pour réguler ce qui se présente dans leur relation de supervision. Le Tableau 21 présente les catégories et sous-catégories en ce qui a trait aux mécanismes de régulation.



Tableau 21

## 3. Mécanismes de régulation de la relation de supervision

Catégories	Sous-catégories
3.1 Régulation interactive entre le superviseur et le supervisé	3.1.1 Expression ouverte des besoins et insatisfactions au sein de la relation
	3.1.2 Ajustement mutuel en lien avec le processus de supervision
	3.1.3 Vécu du supervisé en lien avec la régulation de la relation de supervision
	3.1.3.a) Sentiment de soulagement agréable envers le superviseur
	3.1.3.b) Sentiment de malaise momentané envers le superviseur
3.2 Stratégies d'autorégulation déployées par le supervisé	3.2.1 Diminution consciente des attentes idéalistes envers le superviseur
	3.2.2 Lâcher-prise ponctuel du supervisé en regard des insatisfactions dans la relation de supervision
	3.2.3 Recherche proactive de réponses aux besoins à l'extérieur de la supervision
	3.2.4 Expression occasionnelle des insatisfactions envers le superviseur à l'entourage
	3.2.5 Régulation en psychothérapie des enjeux ravivés par la relation de supervision

Une première catégorie concerne donc la *régulation interactive entre le superviseur et le supervisé*. Cette régulation implique de déployer différentes stratégies, telles que *l'expression ouverte des besoins et insatisfactions au sein de la relation*, et *l'ajustement mutuel en lien avec le processus de supervision*. Le prochain extrait d'entrevue donne un exemple du processus en lien avec ces deux dernières sous-catégories :

À un certain moment pendant l'année, on a vécu des difficultés dans le fonctionnement de nos séances de supervision. On s'est donné un moment pour en discuter : mon superviseur a émis ses idées, moi j'ai apporté les miennes, puis on a envisagé différentes solutions ensemble. Ça a été positif pour la relation par après, car je vivais moins de frustrations, et lui était plus attentif à certaines choses importantes pour moi. Il y a donc eu des ajustements de part et d'autre, ce qui a fait en sorte que le déroulement des supervisions était plus satisfaisant.

Une autre sous-catégorie concerne le *vécu du supervisé en lien avec la régulation de la relation de supervision*. En effet, selon les résultats obtenus, la régulation interactive de la relation a été identifiée comme un point chaud de la supervision, pouvant ainsi entraîner différentes réactions chez le supervisé, telles qu'un *sentiment de soulagement agréable envers le superviseur*, ou un *sentiment de malaise momentané envers le superviseur*, qui sont deux sous-catégories de deuxième niveau. Voici un extrait d'entrevue qui témoigne du malaise parfois ressenti par les supervisés :

À court terme, le temps que la vague passe, je me sentais un peu coupable d'avoir exprimé certaines choses à mon superviseur. C'était chargé émotivement. Par après, sa réaction a été de tellement vouloir bien faire que ça me rendait presque mal à l'aise ! Il y a peut-être eu une semaine ou deux où il y a eu des petits malaises entre nous, mais ça s'est remplacé ensuite et ça a été constructif pour la suite de la supervision.

Outre la catégorie concernant la *régulation interactive entre le superviseur et le supervisé*, les données ont permis de faire ressortir une autre catégorie en lien avec les *mécanismes de régulation de la relation de supervision*. Il s'agit des *stratégies d'autorégulation déployées par le supervisé* (voir Tableau 21). L'une de ces stratégies est la *diminution consciente des attentes idéalistes envers le superviseur*. Le lâcher-prise

*ponctuel du supervisé en regard des insatisfactions dans la relation de supervision* en est une autre, qui est illustrée dans l'extrait d'entrevue qui suit :

Je n'étais pas nourrie à 100% sur certains plans, mais ce n'était pas assez désagréable pour que j'en parle, surtout parce que mon superviseur me donnait autre chose sur d'autres plans. Je ne pense donc pas que c'était nécessaire que j'ouvre là-dessus.

Des supervisés ont utilisé d'autres stratégies d'autorégulation, telles que la *recherche proactive de réponses aux besoins à l'extérieur de la supervision*, l'*expression occasionnelle des insatisfactions envers le superviseur à l'entourage*, ou la *régulation en psychothérapie des enjeux ravivés par la relation de supervision*, qui sont les autres sous-catégories au sein de la grande catégorie des *mécanismes de régulation de la relation de supervision*.

La dernière grande catégorie en lien avec la catégorie principale de la *nature des interactions au sein de la relation de supervision* se rapporte aux *variations dans le déroulement du processus de terminaison de la relation de supervision*. Cette catégorie réfère au fait que d'un supervisé à l'autre, il y a des différences dans le vécu lié au processus qui entoure la fin de la relation avec le superviseur ainsi qu'avec le milieu de stage. Le Tableau 22 donne un portrait de ses catégories et sous-catégories.

Tableau 22

4. Variations dans le déroulement du processus de terminaison de la relation de supervision

Catégories	Sous-catégories
4.1 Dysrégulation du supervisé dans le processus de terminaison de la relation de supervision	4.1.1 Prises de conscience inconfortables en lien avec les enjeux inachevés 4.1.2 Désinvestissement défensif du supervisé envers son milieu de stage
4.2 Terminaison harmonieuse de la relation de supervision	4.2.1 Terminaison positive des relations avec les collègues du milieu de stage 4.2.2 Rétrospective constructive sur la relation de supervision 4.2.3 Sentiment de sérénité du supervisé en regard de la fin de la relation de supervision

Il arrive donc que le processus de terminaison soit marqué par une *dysrégulation du supervisé dans le processus de terminaison de la relation de supervision*, qui représente la première catégorie. En effet, certains affects négatifs peuvent surgir chez le supervisé à l'approche de la fin de l'année par rapport à des *prises de conscience inconfortables en lien avec les enjeux inachevés*, l'une des sous-catégories. Il peut aussi arriver que le supervisé ait du mal à gérer la terminaison et qu'il se produise un *désinvestissement défensif du supervisé envers son milieu de stage*, une autre sous-catégorie. Voici un extrait d'entrevue qui donne un aperçu de ces sous-catégories en lien avec la *dysrégulation du supervisé dans le processus de terminaison de la relation de supervision* :

C'était difficile pour moi d'envisager la fin, parce que ça signifiait de me plonger dans un moment plus émotif, qui met en face certaines choses. Je me représentais mal comment dire aurevoir, alors que je réalisais que j'avais l'impression de ne jamais avoir vraiment embarqué. Alors c'était dur. J'ai un peu fini mon stage en queue de poisson pour ne pas avoir à affronter la fin en face...

Sur une note plus positive, la fin peut aussi se traduire par une *terminaison harmonieuse de la relation de supervision*, la deuxième catégorie qui compose cette grande catégorie témoignant des variations dans la terminaison de la relation. Ainsi, lorsque la terminaison est plus harmonieuse, il peut par exemple y avoir une *terminaison positive des relations avec les collègues du milieu de stage*, et le superviseur et le supervisé peuvent prendre le temps de faire une *rétrospective constructive sur la relation de supervision*, qui sont deux sous-catégories (voir Tableau 22). Cette dernière sous-catégorie en lien avec la rétrospective constructive est illustrée dans l'extrait d'entrevue suivant :

À la fin, on a vraiment pris le temps de faire un bilan de comment ça s'était passé entre nous. On a reparlé des moments où on a eu à faire des ajustements, par exemple. On était vraiment en confiance, alors j'ai pu lui nommer certaines petites choses qui ont pu m'agacer pendant le stage, et on en a ri !

Ultimement, lorsqu'il y a une *terminaison harmonieuse de la relation de supervision*, les résultats obtenus témoignent aussi de la présence d'un *sentiment de sérénité du supervisé en regard de la fin de la relation de supervision*, la troisième sous-catégorie. Lorsque c'est ainsi, le supervisé se sent en paix avec la fin de la relation de supervision et se sent prêt à quitter. Ainsi, les grandes catégories qui composent la catégorie

principale de la *nature des interactions au sein de la relation de supervision* témoignent des particularités dans les échanges entre le superviseur et le supervisé, des enjeux qui peuvent se poser entre eux, des mécanismes de régulation qu'ils peuvent mettre en place pour réguler la relation ainsi que des variations dans la façon dont se termine la relation de supervision.

Un portrait global des résultats a donc été présenté dans cette section, en suivant la structure de la grille de catégorisation. Des tableaux ont été inclus afin qu'il soit plus aisé pour le lecteur de se repérer dans les différents niveaux de catégories de la grille, et des extraits d'entrevue ont été insérés dans le texte afin d'illustrer plus clairement et plus concrètement certains résultats. Dans la prochaine sous-section, le cadre de référence illustrant les liens entre les catégories principales ainsi que certaines catégories qui les composent, et les liens qui sont ressortis de l'analyse des données, seront présentés.

### **Présentation du cadre de référence illustrant les liens entre les catégories**

L'analyse des données a conduit à la construction d'un cadre de référence organisant les liens entre les catégories de la grille de catégorisation, s'intitulant « Expérience de supervision perçue par des futurs psychologues ». Tel que mentionné dans la section de la méthode, l'étape finale de l'analyse qualitative inductive selon Blais et Martineau (2006) consiste en l'élaboration d'un cadre de référence qui représente les interrelations présumées entre les catégories. Cette étape finale ne se retrouve pas dans toutes les démarches d'analyse qualitative, certains chercheurs

choisissant par exemple de s'en tenir à la catégorisation des données recueillies (Paillé, 1994). Dans le cas de la présente étude, il est apparu essentiel de mener l'analyse jusqu'à la construction d'un cadre de référence afin de mieux répondre aux objectifs de la recherche. L'élaboration d'une grille de catégorisation, l'une des premières étapes de l'analyse (Blais & Martineau, 2006; Paillé, 1994), présente des avantages, mais aussi certaines limites. En effet, la grille permet de bien hiérarchiser et décrire les catégories ayant émergé de l'analyse des données, mais elle ne permet pas d'illustrer les liens qui sont ressortis entre celles-ci.

Or, pour répondre à l'objectif général de l'étude qui vise à explorer en rétrospective l'expérience de supervision pendant la dernière année de formation des futurs psychologues en adoptant une perspective globale, il apparaît pertinent de pouvoir mettre les catégories en lien afin de mieux pouvoir illustrer les interactions possibles entre les différents aspects de cette expérience. De plus, le quatrième sous-objectif, soit l'exploration de l'influence positive ou négative de la relation de supervision sur le développement personnel et professionnel des participants ainsi que l'évolution dans le temps de la relation, appelle une organisation des catégories qui les met en relation entre elles également. Pour ce faire, un schéma a été élaboré afin d'illustrer le cadre de référence qui met en lien les catégories principales ainsi que certaines catégories de plus petit niveau de la grille de catégorisation (voir Figure 1). Le cadre de référence est présenté à ce moment-ci puisqu'il rend compte de l'étape finale de l'analyse des données, et il sera commenté par la suite.

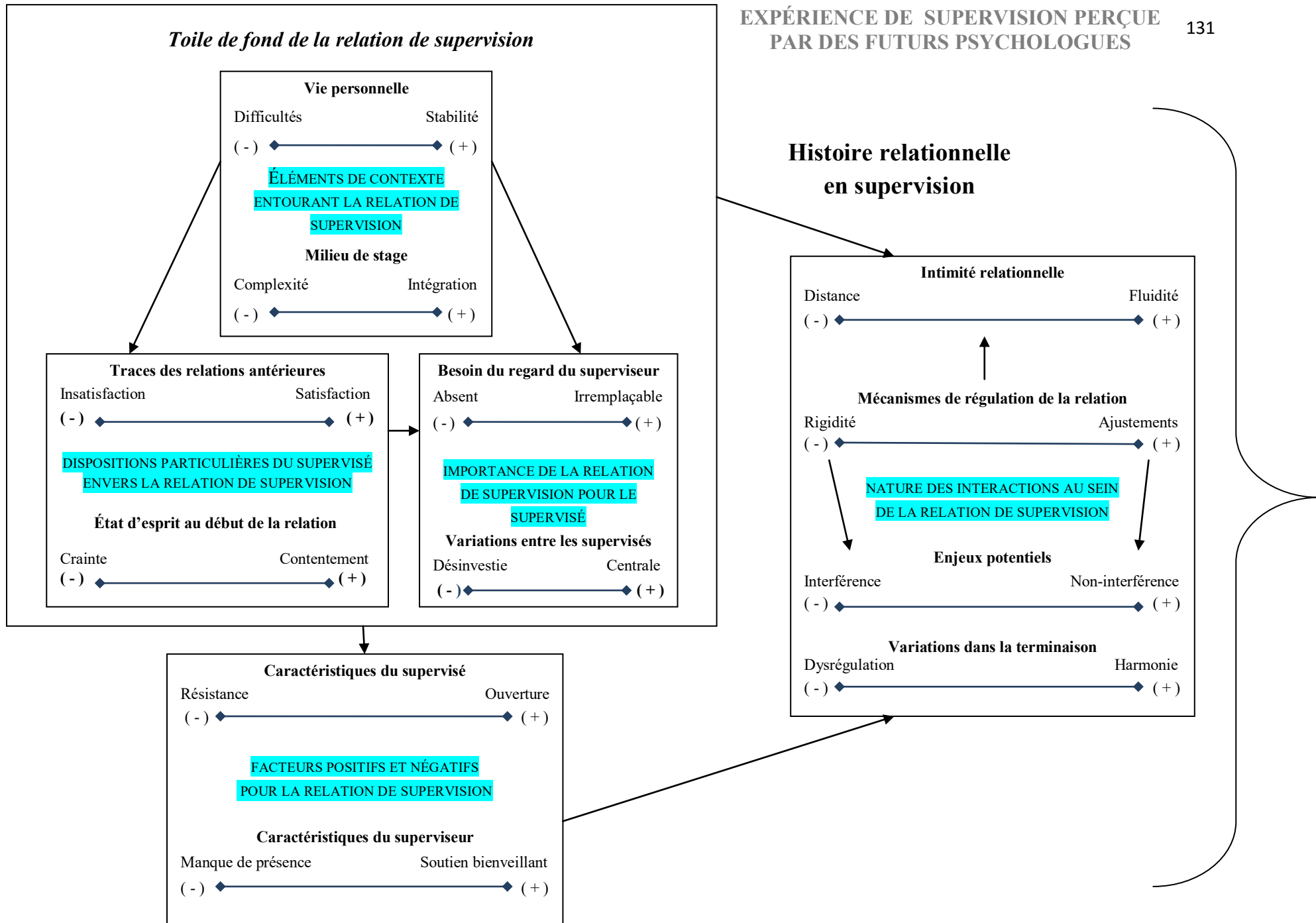
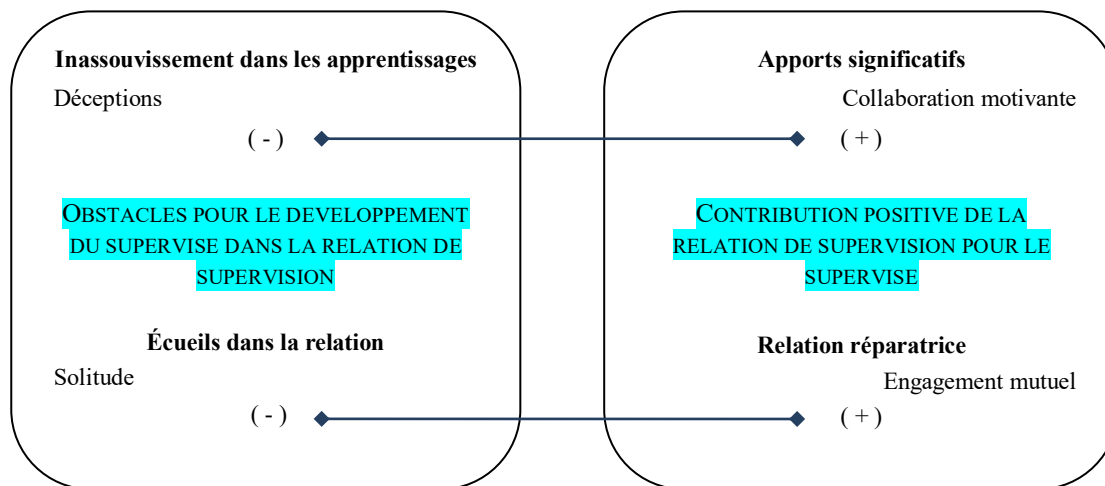


Figure 1. Schéma du cadre de référence illustrant les relations entre les catégories de la grille de catégorisation



## Développement personnel et professionnel du supervisé



### Légende

- Catégorie principale = ex. **IMPORTANCE DE LA RELATION DE SUPERVISION POUR LE SUPERVISE**

- Éléments de contenu de catégories de plus petit niveau =  
ex. **Vie personnelle**

- Continuum entre deux pôles =

- Lien d'influence entre les catégories =

- Regroupement de liens entre les catégories de différentes parties du schéma =

## Préparation à l'entrée dans la vie professionnelle

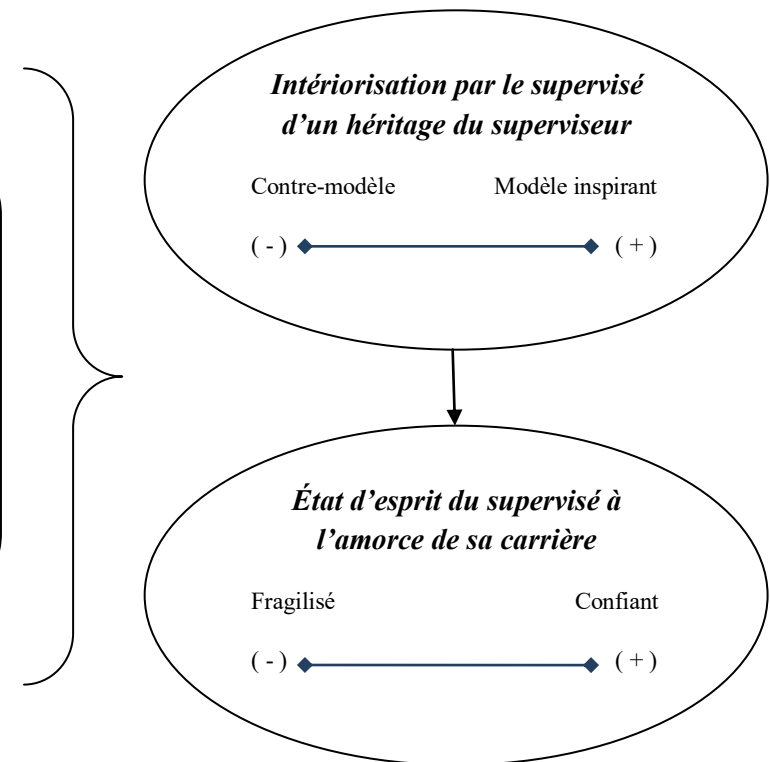


Figure 1. Schéma du cadre de référence illustrant les relations entre les catégories de la grille de catégorisation

Le schéma illustrant le cadre de référence inclut les sept catégories principales de la grille de catégorisation, un nombre de catégories indiqué pour cette étape de l'analyse. En effet, Blais et Martineau (2006) suggèrent d'en inclure entre trois et huit afin d'avoir une vue d'ensemble des aspects-clés qui ont été identifiés dans les données brutes et qui sont considérés comme étant les plus importants en regard des objectifs de la recherche. Les titres des sept catégories principales sont demeurés en version intégrale, comme dans la grille de catégorisation (voir légende dans la Figure 1). Afin d'approfondir et de rendre plus vivants les liens qui unissent les catégories principales, des éléments de contenu se rapportant à des catégories de plus petit niveau ont été incluses. Par exemple, l'énoncé « vie personnelle » qui se retrouve dans la boîte de la catégorie principale des *éléments de contexte entourant la relation de supervision* est un élément de contenu qui réfère à l'une des grandes catégories qui compose cette catégorie principale. Des exemples, placés de façon à illustrer un continuum (voir légende dans la Figure 1) ont été ajoutés sous ces énoncés afin d'illustrer les différents parcours que peuvent avoir suivis les supervisés. L'idée d'inclure une dimension de continuum est apparue au moment où la chercheuse principale a fait l'exercice de se plonger dans les données pour en approfondir la compréhension et mieux pouvoir en rendre compte dans le schéma (Mucchielli, 2007). Les exemples placés aux pôles des quelques continuums présents dans le schéma ne prétendent pas être exhaustifs; ils ont été placés ainsi parce que leur teneur évoquait la dimension de continuum.

De plus, des flèches placées entre les catégories principales ainsi qu'au sein même de celles-ci illustrent les liens d'influence qui sont ressortis entre les différents éléments de la grille de catégorisation. Le terme « influence » a été préféré au terme « impact » pour le présent cadre de référence, étant donné qu'il s'avérerait plus nuancé. Toutefois, les liens d'influence entre les catégories doivent être compris dans le sens de « a une portée sur », « a une incidence sur », et non avec la connotation négative d'un élément qui aurait un pouvoir ou un ascendant sur un autre. Dans certains cas, des extraits d'entrevue recueillis pendant l'analyse font ressortir les liens entre les catégories de façon claire et concise. Ces extraits seront donc insérés dans le texte afin d'illustrer ces liens, tandis que des explications au travers du texte témoigneront des autres liens. L'ensemble du schéma ainsi que le texte qui l'accompagne permettra donc de dresser un portrait le plus complet possible de l'expérience en supervision, pour répondre aux objectifs de la présente étude.

De façon plus précise, les catégories de la première page du schéma ont été regroupées car elles s'apparentent à des éléments qui composent l'histoire relationnelle en supervision. Tel que mentionné dans la section du contexte théorique, l'histoire relationnelle se définit par une continuité et un monde subjectif commun, qui se construit lorsque des individus ont interagi ensemble de façon régulière durant une période donnée (Bauman, 1995). Les catégories s'apparentant à l'histoire relationnelle en supervision sont les suivantes : les *éléments de contexte entourant la relation de supervision*, les *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision*,

*l'importance de la relation de supervision pour le supervisé, les facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision, ainsi que la nature des interactions au sein de la relation de supervision.* À la lumière des résultats obtenus, il apparaît que plusieurs liens (illustrés par une accolade; voir légende dans la Figure 1) unissent l'ensemble de ces catégories composant l'histoire relationnelle en supervision avec les éléments de la deuxième page du schéma. Cette accolade permet de simplifier l'illustration des multiples liens possibles en les regroupant et signifie que la catégorie *facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision*, par exemple, peut avoir un lien qui lui est propre avec l'une des catégories de la deuxième partie du schéma, tout comme les autres catégories de cette première partie du schéma peuvent en avoir également. Les deux catégories qui composent la deuxième partie du schéma sont la *contribution positive de la relation de supervision pour le développement du supervisé* et les *obstacles pour le développement du supervisé dans la relation de supervision*. Elles sont regroupées en raison de leur appartenance à ce qui compose le développement personnel et professionnel du supervisé.

Dans cette portion du schéma, une deuxième accolade témoigne des liens entre l'ensemble du schéma (histoire relationnelle et développement personnel et professionnel) et la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle. À nouveau, cette accolade illustre que des catégories comme la *nature des interactions au sein de la relation de supervision* ou la *contribution positive de la relation de supervision pour le supervisé*, par exemple, peuvent avoir des liens qui leur sont propres avec la dernière

partie du schéma. En ce qui concerne cette troisième partie du schéma, elle englobe l'intériorisation par le supervisé d'un héritage du superviseur de même que l'état d'esprit du supervisé dans l'amorce de sa carrière de psychologue. Il ne s'agit pas spécifiquement de catégories issues de la grille de catégorisation, mais ces dimensions ont émergé dans l'analyse des données comme conclusion du cadre de référence en lien avec la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle. Dans un contexte où l'élaboration du cadre de référence commence et se termine avec le processus de questionnement du chercheur (Blais & Martineau, 2006), ces nouvelles dimensions qui ont émergé permettent de proposer une hypothèse sur l'état d'esprit du supervisé ayant vécu une année de supervision de même que sur l'héritage qu'il a reçu de son superviseur, au moment du bilan de fin d'année. Dans ce qui suit, les liens proposés entre les différentes parties du schéma illustrant le cadre de référence ainsi qu'au sein de chacune de ses parties permettront donc d'énoncer des hypothèses sur la façon dont la relation de supervision, à travers l'histoire relationnelle, peut avoir une influence sur le développement des futurs psychologues. Ces hypothèses reposent sur la perception des participants recueillie dans le cadre de cette étude.

Dans un premier temps, la première page du schéma, qui regroupe les catégories qui se rapportent à l'histoire relationnelle en supervision, sera présentée. La deuxième page sera décrite par la suite. Tout d'abord, dans le coin gauche en haut de cette première page, trois catégories ont été rassemblées dans un ensemble parce qu'elles s'apparentent à la « toile de fond de la relation de supervision ». Ainsi, les *éléments du*

*contexte entourant la relation de supervision, les dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision* ainsi que *l'importance de la relation de supervision pour le supervisé* sont les catégories principales qui sont ressorties comme faisant partie de cette toile de fond. Différents liens, illustrés par les flèches dans le schéma, unissent ces catégories qui composent cette toile de fond de la relation de supervision. Comme il est possible de le remarquer dans les liens indiqués, les éléments de contexte, qu'ils soient relatifs à la vie personnelle du supervisé ou à son milieu de stage, ont été perçus comme pouvant avoir une influence sur la catégorie principale des *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision*. Ces éléments de contexte sont plus particulièrement liés à l'état d'esprit du supervisé au début de la relation, qui fait partie des dispositions du supervisé. L'extrait d'entrevue suivant illustre par un exemple la façon dont le contexte en lien avec le milieu de stage a été perçu comme un aspect pouvant influencer l'état d'esprit du supervisé au début de son année en supervision :

C'était un gros milieu, avec beaucoup de professionnels très qualifiés. Mon superviseur était très reconnu aussi, alors j'étais un peu intimidé au début, j'appréhendais la façon dont j'allais me sentir avec l'équipe. Mais finalement, l'ensemble du milieu, et mon superviseur aussi, m'ont tellement bien accueilli et intégré que mes craintes se sont rapidement dissipées.

Les éléments du contexte ont également été perçus comme pouvant avoir une influence sur *l'importance de la relation de supervision pour le supervisé*. Par exemple, un supervisé qui remet en question la place occupée par la profession dans sa vie (ce qui réfère à l'une des catégories qui composent les éléments du contexte) et qui s'investit

moins dans sa formation peut accorder moins d'importance à la relation de supervision. En contrepartie, un supervisé qui vit des difficultés personnelles ou académiques peut ressentir un grand besoin de pouvoir s'appuyer sur son superviseur, et ainsi accorder une grande importance à la relation de supervision. Le troisième lien au sein du regroupement de catégories formant la toile de fond de la relation de supervision témoigne de l'influence possible des *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision* sur l'importance de la relation de supervision pour le supervisé. Par exemple, des traces négatives en lien avec une relation de supervision antérieure ont été perçues comme pouvant influencer l'importance que le supervisé accorde à celle qu'il vit par après, tel qu'illustré dans l'extrait d'entrevue suivant :

L'année d'avant, j'étais dans une relation où c'était difficile au niveau de l'arrimage avec le superviseur sur le plan théorique, alors en arrivant cette année, je voulais être davantage autonome dans mon apprentissage et ne pas compter uniquement sur mon superviseur.

Les liens entre les catégories qui composent la toile de fond de la relation de supervision ont été explicités. Il est aussi indiqué dans le schéma que la toile de fond de la relation de supervision dans son ensemble a été perçue comme étant en lien avec les *facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision*, qui représentent la catégorie principale placée dans la boîte en-dessous. Par exemple, les *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision* (toile de fond de la relation de supervision) peuvent avoir une influence sur les caractéristiques du supervisé, positives ou négatives, qui ressortent pendant la relation de supervision. L'extrait d'entrevue illustre plus précisément la façon dont les traces négatives, en lien avec une relation de supervision

antérieure, peuvent faire émerger des caractéristiques plus négatives, comme une certaine rigidité, chez le supervisé :

En raison de l'expérience difficile que j'avais eue par le passé, je considère que ça a été ardu pour mon superviseur cette année d'avoir ma confiance, d'entrer vraiment en relation avec moi. C'est comme si j'étais rigide, anxieux dans ma façon d'interagir avec lui. Je voulais contrôler comment les choses se passaient en supervision.

Les éléments du contexte (toile de fond de la relation de supervision) ont été perçus comme pouvant également avoir une influence sur les caractéristiques du superviseur (facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision). Par exemple, un contexte particulier en lien avec le milieu de stage peut susciter un manque de présence auprès du supervisé, ce qui fait partie des caractéristiques négatives chez le superviseur. Cet exemple est illustré dans l'extrait d'entrevue suivant :

Il y avait vraiment une surcharge de travail dans le milieu et souvent beaucoup d'imprévus. Ça nous laissait peu de temps pour la supervision. Je pense que mon superviseur aurait voulu être davantage présent pour moi, mais il y avait tellement d'urgences à régler qu'il ne pouvait probablement pas.

Selon la perception des participants, lorsque le contexte en lien avec le milieu de stage est positif, et qu'il y a par exemple une *intégration positive du supervisé au sein de l'équipe du milieu de stage*, cela peut influencer les *caractéristiques du supervisé favorables pour la relation de supervision*, et faire ressortir, notamment, la *motivation sincère du supervisé à s'intégrer dans son milieu*.



Dans la boîte à droite de la première page du schéma se trouve la catégorie principale de la *nature des interactions au sein de la relation de supervision*. En portant attention aux flèches qui unissent les éléments présents au sein de cette catégorie principale, il est possible de remarquer dans un premier temps que les mécanismes de régulation ont été perçus comme pouvant avoir une influence sur le continuum entre la distance et la fluidité au sein de la relation. Ainsi, les mécanismes utilisés par le superviseur ou le supervisé peuvent influencer la nature de leur relation. Par exemple, si un supervisé a recours au lâcher-prise par rapport à certains de ses besoins de supervision, ce qui peut s'avérer une stratégie positive afin de s'ajuster à certaines situations, mais qu'il le fait de façon exagérée ou rigide, on peut penser qu'il peut contribuer à entretenir une certaine distance au sein de la relation de supervision. En comparaison, il est possible qu'une dyade de superviseur-supervisé qui ont fréquemment recours à l'expression ouverte et aux ajustements mutuels évoluent dans une relation où il y a davantage de fluidité et de familiarité. Dans un deuxième temps, les mécanismes de régulation de la relation ont été perçus comme pouvant avoir également une influence sur les enjeux potentiellement présents entre le superviseur et le supervisé. Lorsque ces derniers sont en mesure d'utiliser des stratégies de régulation pour y faire face, il semble que cela puisse contribuer à mieux réguler, voire à amoindrir l'ampleur de ces enjeux ou leur interférence au sein de la relation, tel qu'illustré dans l'extrait d'entrevue suivant :

Au moment des évaluations, je ressentais toujours un petit malaise, car c'est comme si mon superviseur changeait subitement de rôle. Plutôt que d'être mon accompagnant, mon mentor, il devenait mon évaluateur. Je trouvais cela un peu difficile, mais comme on a pu en discuter

ouvertement ensemble, on a trouvé une façon de bien gérer cela entre nous.

De façon plus macroscopique, les catégories qui composent la toile de fond de la relation de supervision ont été perçues comme pouvant exercer une influence sur les éléments qui composent la grande catégorie de la *nature des interactions au sein de la relation de supervision*. Parmi les catégories qui les composent, les *éléments de contexte entourant la relation de supervision* peuvent notamment avoir eu une influence sur les *enjeux potentiels au sein de la relation de supervision*. Par exemple, un supervisé qui éprouve des difficultés importantes dans sa vie personnelle pendant l'année est possiblement plus à risque de voir certains enjeux personnels se répercuter dans la relation de supervision. De plus, les *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision* (toile de fond de la relation de supervision) peuvent avoir une influence sur l'intimité relationnelle entre le superviseur et le supervisé (nature des interactions au sein de la relation de supervision). Par exemple, il est possible qu'un supervisé qui est habité par des traces négatives d'une relation de supervision antérieure ou qui est dans un état d'esprit de crainte envers son superviseur actuel soit inhibé et distant avec son superviseur. Finalement, l'importance que le supervisé accorde à la relation de supervision (toile de fond de la relation de supervision) peut également influencer la *nature des interactions au sein de la relation de supervision*. Par exemple, on peut penser qu'un supervisé qui accorde une importance centrale à la relation de supervision risque d'être plus enclin à s'investir dans la mise en action de mécanismes

de régulation dans la relation de supervision, contrairement à un supervisé qui serait davantage désinvesti.

Ensuite, tel qu'indiqué dans le schéma, les catégories qui composent les *facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision* ont été perçues comme pouvant avoir une influence sur celles qui composent la *nature des interactions au sein de la relation de supervision*. Ainsi, il est possible, par exemple, que les caractéristiques du superviseur ou du supervisé, selon qu'elles soient positives ou négatives, puissent avoir un impact sur les enjeux potentiels, sur les mécanismes de régulation de la relation utilisés, ou sur l'intimité relationnelle entre le superviseur et le supervisé. Par exemple, un supervisé qui se montre conciliant et ouvert pourrait contribuer à ce qu'une atmosphère détendue et une fluidité s'installent au sein de la relation de supervision. Il est aussi apparu dans les données que le *désintérêt décevant du superviseur envers le supervisé* peut générer la *présence d'une distance relationnelle entre le superviseur et le supervisé*, tel qu'illustré dans l'extrait d'entrevue suivant :

Je ne sentais pas que mon superviseur avait un lien particulier avec moi, alors je ne me sentais pas à l'aise d'aborder des choses plus personnelles ou de nommer ce que je vivais. Il aurait fallu qu'il s'y intéresse et m'accorde de l'espace pour que je le fasse. On est vraiment restés dans une relation professionnelle, mais j'aurais trouvé ça intéressant de « lever le rideau » entre nous.

En ce qui concerne la deuxième page du schéma, on retrouve les catégories qui sont liées au développement personnel et professionnel. À la lumière des résultats obtenus, il semble que l'histoire relationnelle en supervision (catégories de la première

page du schéma) puisse avoir une influence sur le développement des futurs psychologues (catégories de la deuxième page du schéma). Par souci de clarté dans le schéma, l'accolade qui joint les deux parties témoigne des différents liens d'influence qui existent entre les deux sections. Ces liens seront élaborés de façon plus spécifique et appuyés par certains extraits d'entrevue dans ce qui suit.

Parmi l'ensemble des catégories de la première page du schéma, il apparaît dans les résultats que les *éléments de contexte entourant la relation de supervision* peuvent influencer les éléments qui composent le développement du supervisé (deuxième page du schéma). L'hypothèse peut être faite que le *contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage*, selon ce qui le compose, peut avoir une influence sur la *contribution positive de la relation de supervision pour le développement du supervisé* ou sur les *obstacles pour le développement du supervisé dans la relation de supervision*. De même, il peut arriver que certains éléments du *contexte particulier pour la relation de supervision en lien avec le milieu de stage* (notamment les *attentes implicites que le supervisé comble les besoins criants du milieu*) puissent générer des obstacles, et plus particulièrement un *inassouvissement des besoins d'apprentissages au contact du superviseur*. L'extrait d'entrevue suivant illustre ce lien :

Je pense que le milieu cherchait surtout un stagiaire pour « faire la job ». Mais un stagiaire, ce n'est pas supposé être laissé à lui-même ! Je sentais qu'il fallait que je sois productif, alors que j'étais sensé être là pour apprendre. Je vivais de la frustration, car il n'y avait presque pas de temps pour ma supervision, et mes apprentissages en souffraient.

Il apparaît également dans les résultats que les *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision* (première page du schéma) sont en lien avec les éléments qui composent le développement du supervisé (deuxième page du schéma). L'extrait d'entrevue suivant donne un exemple de la façon dont l'*intégration significative d'apprentissages issus des relations de supervision antérieures*, une catégorie incluse dans les *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision*, selon la perception des supervisés, peut avoir une influence sur le *développement de l'identité et de l'autonomie professionnelles du supervisé* :

Le fait d'avoir accumulé de l'expérience dans les années précédentes, ça m'a aidé à être plus autonome et à avoir confiance en moi dans mes interventions cette année. Ça a fait en sorte que je me suis senti en mesure de faire des choix dans ce que mon superviseur me donnait. J'avalais moins tout ce qu'il me disait, comme ça a pu être le cas dans mes premières supervisions.

Les *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision* ont également été perçues comme pouvant être mises en lien avec les *obstacles pour le développement du supervisé dans la relation de supervision*. Par exemple, un supervisé qui se sent en confiance en raison de l'*intégration significative d'apprentissages issus des relations de supervision antérieures* peut être amené à éprouver une *frustration en lien avec la directivité de l'encadrement du superviseur* (une catégorie qui compose les *écueils survenus au sein de la relation de supervision*), tel qu'illustré dans l'extrait d'entrevue suivant :

Sans être prétentieux, rendu au niveau où j'étais, je pense que j'avais suffisamment d'expérience pour m'acquitter de certaines tâches sans que

quelqu'un vérifie derrière moi. Mais mon superviseur était particulièrement scrupuleux, il tenait à réviser systématiquement mes rapports et mes notes, par exemple. J'ai dû m'y adapter, mais ça m'a fait vivre beaucoup de frustration.

En ce qui concerne les *variations dans l'importance de la relation de supervision pour le supervisé*, il émerge des données que la *centralité de la relation de supervision dans le développement professionnel du supervisé* peut être en lien avec les éléments du schéma qui concernent le développement du supervisé. L'extrait d'entrevue suivant illustre la façon dont l'importance de cette relation peut être en lien avec la *contribution positive de la relation de supervision pour le développement du supervisé*, mais aussi avec les *obstacles pour le développement du supervisé dans la relation de supervision* :

La relation de supervision est centrale dans notre cheminement. Meilleure est ta relation avec ton superviseur, meilleures sont tes chances d'apprendre. Tu peux te concentrer sur ton stage, plutôt que d'avoir à régler des problèmes avec le superviseur. J'ai entendu des collègues qui ont eu des mauvaises expériences en supervision, et ça a vraiment nuit à leur apprentissage.

Les *facteurs positifs et négatifs pour la relation de supervision* (première page du schéma) ont aussi été perçus comme ayant une influence sur les catégories en lien avec le développement personnel et professionnel du supervisé (deuxième page du schéma). L'extrait d'entrevue suivant illustre une facette de cette influence avec un exemple de la façon dont les caractéristiques négatives du supervisé (plus particulièrement la *résignation excessive en lien avec les besoins non-répondus en supervision*) peuvent contribuer à l'*inassouvissement des besoins d'apprentissage au contact du superviseur*, qui fait partie des obstacles :

J'ai vécu des insatisfactions dans ma relation de supervision. Je crois que je n'ai pas retiré autant que j'aurais pu de mon superviseur parce que j'ai été un peu trop conciliant. La supervision n'a pas atteint un niveau de profondeur satisfaisant parce que je n'ai peut-être pas tenu mon bout par rapport à certains de mes besoins.

Finalement, il est apparu dans les données que la *nature des interactions au sein de la relation de supervision* (première page du schéma), et plus particulièrement à travers ses mécanismes de régulation, peut également avoir une influence sur les catégories en lien avec le développement personnel et professionnel du supervisé (deuxième page du schéma). L'extrait d'entrevue suivant illustre comment la régulation de la relation peut contribuer positivement à la relation de supervision, et plus précisément à la *construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé* :

Au début, c'est comme si je ne voulais pas intégrer ce que mon superviseur me disait. Il fallait clairement dénouer cela pour que la relation de supervision soit réparatrice. À partir du moment où on l'a nommé ensemble, ça a commencé à se résorber tranquillement.

Selon les résultats obtenus, d'autres catégories de la *nature des interactions au sein de la relation de supervision* peuvent aussi avoir une influence sur les éléments du développement du supervisé dans la deuxième page du schéma. Les *enjeux potentiels au sein de la relation de supervision*, par exemple, peuvent contribuer à créer des *obstacles pour le développement du supervisé dans la relation de supervision*. Ceci complète l'explication de cette portion du schéma, soit les liens entre l'histoire relationnelle en

supervision (première page du schéma) et le développement personnel et professionnel du supervisé (deuxième page du schéma).

L'attention sera maintenant portée sur le lien exprimé par une accolade entre l'ensemble du schéma présenté jusqu'ici et la toute dernière partie du schéma, soit la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle. Cette partie du schéma inclut l'intériorisation par le supervisé d'un héritage du superviseur ainsi que l'état d'esprit du supervisé dans l'amorce de sa carrière de psychologue (identifiés par des ovales dans la deuxième page du schéma). Tel que mentionné précédemment, ces dernières dimensions ne sont pas des catégories issue de la grille de catégorisation, mais elles ont émergé dans l'analyse des données comme conclusion du cadre de référence. Ces dimensions permettent de proposer des hypothèses sur ce qu'il advient du supervisé ayant vécu une année de supervision au moment du bilan de fin d'année, alors qu'il se prépare à l'entrée dans la vie professionnelle.

L'intériorisation par le supervisé d'un héritage du superviseur est une première dimension qui a émergé dans l'analyse des données comme conclusion du cadre de référence. Cette dimension a été inspirée par certains éléments de la grille de catégorisation qui témoignent d'un héritage ou d'un legs du superviseur avec lequel repart le supervisé à la fin de l'année pour se préparer à entrer dans la vie professionnelle. Pour certains supervisés, la relation de supervision a été marquée par des éléments négatifs qui ont pu faire en sorte qu'ils ne souhaitent pas particulièrement



s'inspirer de leur superviseur dans leur pratique, ou même qu'ils envisagent de s'en distancier le plus possible. Pour d'autres supervisés, le superviseur a réellement été un modèle inspirant tout au long de l'année, ce qui fait en sorte qu'ils ont travaillé à intégrer certaines de ses qualités et qu'ils se sentent transformés positivement par leur relation de supervision. Il est possible de penser que l'héritage du superviseur intériorisé par le supervisé en fin de parcours puisse être teinté par l'ensemble de l'expérience dans la relation de supervision et donc différer d'un supervisé à l'autre, tel qu'illustré par le schéma. L'hypothèse peut également être faite que la nature de l'héritage que le supervisé intériorise peut avoir une influence sur son état d'esprit à l'amorce de sa carrière, l'autre dimension ayant émergé des données comme conclusion du cadre de référence. En effet, le fait que le superviseur ait pu être un modèle inspirant pour le supervisé peut sans doute contribuer en partie à teinter positivement l'état d'esprit de ce dernier, contrairement à un superviseur qui s'avère un contre-modèle.

En ce qui concerne plus précisément l'état d'esprit du supervisé à l'amorce de sa carrière, il est apparu dans les données que cette dimension peut également être influencée par l'histoire relationnelle en supervision et le développement personnel et professionnel du supervisé, tel qu'illustré dans le schéma. Dans un contexte où les participants de la présente étude étaient en dernière année de formation doctorale, ils étaient bien placés pour en témoigner. L'extrait d'entrevue suivant illustre le point de vue d'un supervisé à ce sujet :

Il s'est passé toutes sortes de choses pendant l'année en supervision. En bout de ligne, ça a vraiment été une relation positive qui a bien terminé mon parcours de formation. Je pense que j'aurais trouvé ça difficile si j'avais commencé ma carrière après ma relation de supervision précédente, car je remettais beaucoup en question ma compétence à être psychologue. Mais là, cette année, c'est comme si ça m'a donné un p'tit *boost* pour entrer dans la vie professionnelle avec une certaine confiance.

En plus de témoigner de l'apport que peut représenter une relation de supervision positive pour débiter la carrière, cet extrait laisse entendre qu'une relation de supervision plus négative aurait sans doute eu un impact négatif sur l'état d'esprit à l'amorce de la carrière.

La réflexion faite pour construire le cadre de référence a permis de rassembler les liens qui avaient été remarqués et notés par la chercheuse principale pendant la codification des données, mais qui n'avaient pu entrer dans la composition de la grille de catégorisation. Le cadre de référence a donc permis de témoigner de la complexité et de la richesse de l'expérience de supervision, comprenant l'histoire relationnelle en supervision, le développement personnel et professionnel du supervisé et sa préparation à l'entrée dans la vie professionnelle. D'autres liens pourraient être faits entre les différentes catégories présentées dans le cadre de référence, les possibilités d'établir des liens entre elles étant presque infinies (Paillé, 1994), mais il a été décidé de s'arrêter à ceux qui ont été exposés. Certains éléments de réponse aux objectifs de recherche qui ont été mis en lumière par le biais des liens entre les catégories de la présente section seront explicités plus en détail dans la section de la discussion.

La présentation des résultats de l'étude se termine ici. Il sera maintenant question de la discussion dans la prochaine section.

## **Discussion**

Tout au long de l'analyse des données, la chercheuse a observé qu'en dépit du fait que les supervisés ont eu un parcours différent et évolué dans des milieux variés, beaucoup d'éléments significatifs de la relation de supervision se sont répétés dans chacune des entrevues réalisées. Bien qu'il ne soit pas possible de généraliser ces résultats en raison du devis qualitatif et de la petite taille de l'échantillon recueilli pour la présente étude, il est possible de supposer que certains éléments qui sont ressortis témoignent d'un vécu partagé par plusieurs supervisés. La présente section de la discussion permettra, entre autres, de comparer les résultats obtenus à ceux d'autres études dans le domaine. De façon plus précise, les résultats seront interprétés en lien avec chacun des quatre sous-objectifs de l'étude dans un premier temps, en y incluant une discussion sur le cadre de référence. Dans un deuxième temps, les forces, les limites et les retombées de l'étude seront présentées, puis des pistes d'investigation futures seront proposées.

### **Interprétation des résultats en lien avec les objectifs de l'étude**

La présente étude avait pour objectif général d'explorer en rétrospective l'expérience de supervision pendant la dernière année de formation des futurs psychologues, du point de vue des internes supervisés au doctorat en psychologie clinique. L'expérience de supervision englobe la relation de supervision et le

développement personnel et professionnel des supervisés, de même que l'histoire relationnelle qui s'est créée avec le superviseur et qui inclut des éléments en lien avec l'évolution de la relation et le contexte qui l'entoure. Les études recensées dans le domaine ne s'intéressaient pas directement à la relation de supervision ou le faisaient d'une façon très ciblée en laissant de côté certains éléments. Dans le but de pallier aux faiblesses de ces études, la présente étude visait une perspective qui tient compte de l'ensemble des aspects de la relation de supervision. Ces aspects réfèrent aux éléments positifs et négatifs de la relation de supervision, aux éléments du contexte qui l'entourent ainsi qu'à son influence sur le développement personnel et professionnel des supervisés. Afin d'avoir accès à l'ensemble de ce qui compose la relation de supervision, quatre sous-objectifs, en lien avec chacun des aspects, ont été poursuivis.

Dans la section qui suit, les quatre sous-objectifs seront discutés à la lumière des résultats de l'étude, c'est-à-dire les catégories qui composent la grille de catégorisation présentée dans la précédente section. Étant donné le grand nombre de catégories obtenues, il serait fastidieux de toutes les inclure dans la discussion, c'est pourquoi un certain nombre d'entre elles ont été sélectionnées en fonction de leur pertinence ou de leur originalité particulières.

### **1<sup>er</sup> sous-objectif : Éléments positifs de la relation de supervision**

Le premier sous-objectif de la présente étude était d'explorer les éléments positifs de la relation de supervision. À la lumière des résultats, il est possible d'observer

que les participants ont fait référence à plusieurs éléments qui peuvent être associés à une expérience positive dans la relation de supervision. Ces principaux éléments positifs ont été regroupés au sein des catégories suivantes : les *caractéristiques du superviseur positives pour la relation de supervision*, les *caractéristiques du supervisé favorables pour la relation de supervision*, l'*évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision*, les *apports significatifs de la relation de supervision pour le supervisé*, ainsi que la *construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé*.

**Caractéristiques du superviseur positives pour la relation de supervision.** La grande catégorie des *caractéristiques du superviseur positives pour la relation de supervision* apporte un éclairage au premier sous-objectif de recherche. Parmi les caractéristiques du superviseur perçues comme positives pour les supervisés figure la *passion inspirante du superviseur pour la profession de psychologue*, dont l'une des composantes est l'*implication naturelle dans le partage des connaissances avec le supervisé*. Selon la perception des supervisés, cette composante fait référence à la capacité du superviseur à démontrer et transmettre ses connaissances et compétences cliniques au supervisé. Une autre composante de cette catégorie se rapporte aux *compétences admirables du superviseur dans son domaine d'expertise*. Cette composante réfère à l'importance pour le supervisé d'admirer son superviseur pour avoir envie d'apprendre à son contact ainsi qu'à l'importance de sentir que ce dernier est compétent et à jour dans son domaine. Ces résultats concordent avec les études de Ladany et al. (2013) et de Johnston et Milne (2012). Ladany et ses collègues ont étudié

les compétences, techniques et comportements des superviseurs qui s'avèrent efficaces dans le processus de supervision selon la perception des supervisés. Ils ont observé que les supervisés considèrent qu'un superviseur est efficace s'il arrive à bien transmettre ses connaissances à son supervisé. De leur côté, Johnston et Milne (2012) ont travaillé sur la façon dont les supervisés apprennent à travers la supervision. Ils ont observé que les supervisés ont une nette préférence pour les superviseurs qu'ils perçoivent comme étant professionnellement crédibles.

Les résultats de l'étude de Ladany et al. (2013) sur les caractéristiques des superviseurs considérés efficaces par les supervisés ont mis en lumière que le soutien, l'empathie, l'ouverture d'esprit et l'acceptation démontrés par le superviseur favorisent l'efficacité de la supervision. De leur côté, Worthen et McNeill (1996) ont étudié l'expérience d'une « bonne » supervision selon la perception des supervisés. Ils ont observé que le fait d'exprimer un sentiment en supervision et de recevoir acceptation et soutien de la part du superviseur contribue à une expérience positive en supervision. Ces résultats corroborent la dimension de la *capacité d'accueil bienveillant du superviseur envers l'expérience du supervisé* qui a émergé dans les catégories de la présente étude. L'hypothèse peut être faite que les supervisés, étant susceptibles d'éprouver toute une gamme d'émotions dans l'apprentissage d'une profession qui demande une grande implication sur le plan personnel et professionnel, bénéficient grandement de l'accueil bienveillant du superviseur envers leur vécu. Cet accueil pourrait faire en sorte qu'ils se sentent plus libres d'aborder certains contenus ou qu'ils se montrent plus enclins à



prendre le risque de se montrer tels qu'ils sont devant leur superviseur. Ces derniers éléments sont ressortis, dans la présente étude, comme étant des composantes de la sous-catégorie liée au *vécu positif du supervisé bénéficiant de l'accueil bienveillant du superviseur*. Cette sous-catégorie témoigne, selon la perception des supervisés, de l'expérience agréable que représente le fait d'être en relation avec un superviseur capable de leur offrir un accueil bienveillant.

Ladany et al. (2013) ont également observé que les superviseurs considérés comme efficaces sont ouverts à la discussion et enclins à entendre réellement les idées de leurs supervisés afin d'aider ceux-ci dans leur développement et leur apprentissage. De leur côté, Jacobsen et Tanggaard (2009) ont réalisé une étude sur ce qui constitue une expérience de supervision positive ou négative selon la perception des supervisés. Ils ont observé qu'une bonne expérience de supervision implique que le superviseur s'adapte à chacun de ses supervisés afin d'optimiser l'apprentissage de ceux-ci. Les résultats de ces études rejoignent une autre caractéristique positive du superviseur rapportée dans la présente étude, soit la *capacité du superviseur d'offrir un accompagnement ajusté au supervisé*. Selon la perception des supervisés, cet accompagnement ajusté implique notamment la *flexibilité du superviseur dans l'ajustement aux besoins du supervisé* ainsi que le *respect naturel des aspirations du supervisé quant à son développement professionnel*, qui en sont des composantes qui ont émergé des données.

Cet accompagnement ajusté implique également la *capacité d'offrir un regard ajusté envers les compétences du supervisé*, selon ce qui a été perçu par les participants. Cette dernière catégorie réfère, dans la présente étude, à la capacité du superviseur de bien connaître son supervisé pour lui donner un point de vue constructif et un regard ajusté par rapport à ses forces et faiblesses, pour l'aider à cheminer en tenant compte de ces dernières. Cette dimension du regard ajusté envers les compétences du supervisé ne semble pas trouver d'écho dans la documentation, aucune étude recensée n'y faisant mention. Pourtant, il est apparu dans l'analyse des données que le regard ajusté de la part du superviseur pourrait avoir un impact important sur la satisfaction du supervisé envers la relation de supervision, notamment parce que ce regard est utile pour le développement de l'identité professionnelle. Il serait possible de penser que le supervisé qui reçoit de son superviseur un point de vue ajusté sur ses forces et faiblesses peut s'en servir pour se construire sur des bases solides et vraies.

**Caractéristiques du supervisé favorables pour la relation de supervision.** La grande catégorie des *caractéristiques du supervisé favorables pour la relation de supervision* apporte un éclairage complémentaire au premier sous-objectif de recherche en s'intéressant cette fois à la contribution du supervisé. Selon les résultats obtenus, la *motivation authentique pour l'apprentissage du métier de psychologue* et la *motivation sincère du supervisé à s'intégrer dans son milieu* figurent parmi les caractéristiques propres au supervisé qui sont favorables pour la relation de supervision. Ces caractéristiques vont dans le sens des résultats de l'étude de Jacobsen et Tanggaard

(2009). Ces chercheurs ont observé qu'il est optimal pour les supervisés d'être activement impliqués dans leur propre apprentissage afin de vivre une expérience de supervision positive. Leurs résultats montrent également que les supervisés doivent apprendre à tirer le meilleur de leur superviseur tout en retenant parfois certaines critiques qu'ils pourraient avoir envie de formuler à son égard afin d'éviter les conflits. Cela rejoint les dimensions de *l'ouverture intéressée du supervisé à découvrir son superviseur* ainsi que de *l'attitude conciliante du supervisé envers les irritants chez le superviseur*, qui ont été perçues par les participants comme des caractéristiques du supervisé pouvant contribuer à une relation de supervision positive.

Outre l'étude de Jacobsen et Tanggaard (2009), les études qui se sont intéressées aux variables de la relation de supervision qui concernent plus spécifiquement le supervisé semblent être peu nombreuses. Il est possible de supposer que les caractéristiques positives du supervisé qui sont apparues dans la présente étude apportent une contribution différente au bassin de connaissances dans le domaine de la relation de supervision.

**Évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision.** Cette troisième grande catégorie permet aussi de cibler des éléments qui contribuent à une relation de supervision positive telle que perçue par les supervisés. Cette grande catégorie inclut *l'approfondissement de la relation entre le superviseur et le supervisé*, qui ressort comme un élément positif de la relation de supervision dans la présente

étude. À cet effet, Johnston et Milne (2012), qui ont travaillé sur la façon dont les supervisés apprennent à travers la supervision, ont également observé que les supervisés bénéficient d'une certaine profondeur dans la relation de supervision pour leur développement. Dans leur étude portant sur l'efficacité de la supervision, Ladany et al. (2013) rapportent également que l'efficacité d'un superviseur est en lien avec sa sensibilité à la solidité du lien avec son supervisé, ce qui rejoint la dimension de l'approfondissement de la relation de supervision de la présente étude. Bien que l'approfondissement de la relation de supervision soit rapporté comme un élément positif pour la supervision, ces études ne donnent toutefois que peu de détails sur la nature de cet approfondissement, la relation de supervision étant une composante parmi d'autres dans ce qui a été étudié.

Les éléments répertoriés dans la présente étude permettent de préciser ce qu'implique la dimension de l'approfondissement de la relation, qui se décline en trois sous-catégories, selon ce qui a été perçu par les supervisés. La *consolidation graduelle de la confiance envers le superviseur au fil du stage*, qui représente la première sous-catégorie, réfère au fait que plus la relation de supervision s'approfondit et que le supervisé sent la disponibilité du superviseur, plus il est enclin à lui accorder une plus grande confiance, par exemple en abordant avec lui des affects négatifs. La *consolidation manifeste de la capacité du supervisé à utiliser la relation de supervision* réfère au fait que le supervisé arrive graduellement à trouver son rythme dans la relation de supervision pour en profiter de façon optimale pour son développement. Finalement,

le *développement d'une collaboration motivante dans la pratique clinique* témoigne du développement entre le superviseur et le supervisé d'un langage ou d'intérêts communs dans la pratique, qui rendent les échanges agréables et suscitent la motivation à approfondir les cas rencontrés.

D'autres éléments importants sont ressortis en lien avec la grande catégorie de *l'évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision*, mais ils seront discutés un peu plus loin étant donné qu'ils contribuent aussi à répondre au quatrième sous-objectif.

**Apports significatifs de la relation de supervision pour le supervisé.** Les résultats de la présente étude mettent également en lumière une quatrième dimension qui est associée aux éléments positifs de la relation de supervision, soit ce que cette relation apporte de significatif aux supervisés, selon leur perception. Cette grande catégorie est composée notamment de la catégorie *présence rassurante du superviseur dans le quotidien du stage*. Une dimension similaire se profile dans les résultats de l'étude de Jacobsen et Tanggaard (2009). Ces chercheurs observent que les supervisés sont souvent très exigeants envers eux-mêmes, et qu'en ce sens ils apprécient que leur superviseur intervienne de façon à réduire leur stress ou à normaliser leur réaction. Leur constat pourrait s'apparenter à la *réassurance apaisante des insécurités passagères du supervisé*, une sous-catégorie ayant émergé dans la présente étude.

Une autre composante de la présence rassurante du superviseur qui a été rapportée par les participants est la *présence d'un lien émotionnel implicite avec le superviseur*. À la suite de la recension des écrits, il semble qu'aucune étude sur l'expérience de supervision ne fasse mention de cette composante, malgré l'importance qu'elle semblait présenter pour les supervisés dans la présente étude. Cela peut sans doute s'expliquer en partie par le fait que peu d'études empiriques se sont intéressées de façon approfondie et spécifique à la relation de supervision. Certains écrits théoriques (McMahon, 2014; Watkins, 2011) l'ont fait, en proposant que le superviseur doit être en mesure d'offrir au supervisé une présence émotionnelle sensible, et qu'une relation réelle entre superviseur et supervisé est essentielle au développement d'une alliance de travail en supervision. Bordin (1983), dans son modèle de la relation de supervision, indique que cette relation implique la présence d'un lien émotionnel pour soutenir les efforts en vue d'atteindre les objectifs de supervision. Le résultat rapporté dans la présente étude quant à la perception des supervisés à propos de l'importance du lien émotionnel avec le superviseur et l'apport que peut représenter ce lien dans l'expérience du supervisé viennent donc corroborer les réflexions théoriques de Bordin.

À nouveau, certains éléments qui se profilent à travers les données en lien avec cette grande catégorie des *apports positifs de la relation de supervision pour le supervisé* seront discutés un peu plus loin, en lien avec le quatrième sous-objectif.

**Construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé.** La grande catégorie de la *construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé* et ses composantes représentent aussi une dimension associée aux éléments positifs de la relation de supervision, selon ce qui est apparu dans les données. La dimension réparatrice de la relation de supervision a été peu étudiée de façon générale, mais Ladany et al. (2012) ont consacré une étude aux expériences relationnelles correctives en supervision, ce qui se rapproche de la dimension de la relation de supervision réparatrice dans la présente étude. Ces chercheurs définissent l'expérience relationnelle corrective comme une transformation positive dans l'expérience de la relation de supervision, perçue par le supervisé suite à une rupture s'étant produite dans la relation. Ainsi, selon ces chercheurs, l'expérience relationnelle corrective ou la réparation se produit au sein même de la relation dans laquelle s'est produit une rupture. Dans la présente étude, l'expérience de réparation ressort comme étant similaire à cette définition, bien que l'effet réparateur tel que rapporté par certains participants peut également s'étendre au-delà de la relation de supervision actuelle, à des difficultés vécues dans une relation de supervision antérieure.

En effet, il se peut qu'il se produise des événements blessants ou déstabilisants pour le supervisé dans une ou plusieurs des relations de supervision de son parcours. Watkins et al. (2015) ont consacré un article théorique aux excuses du superviseur comme intervention réparatrice à la suite d'une rupture survenue dans l'alliance de supervision. Ils ont identifié que les ruptures peuvent être liées, entre autres, à une

circonstance particulière, à un problème de communication dans la relation, à l'inexpérience du supervisé ou à différentes formes de négligence de la part du superviseur. Parfois, la réparation se produit au sein même de la relation, notamment lorsque le superviseur se montre capable de reconnaître la rupture et de faire ses excuses au supervisé lorsque cela s'applique, dans le but de créer une réparation (Watkins & al., 2015). Toutefois, selon les données de la présente étude, la réparation n'a pas toujours lieu, ce qui pourrait contribuer au fait que des supervisés amorcent une nouvelle relation de supervision, lors d'une année subséquente, en étant habités par des difficultés qui se sont produites dans une relation antérieure. À la lumière des résultats obtenus, lorsque le superviseur est suffisamment sensible pour y être à l'écoute, il est possible que le supervisé ressente un effet réparateur sur le plan de la relation de supervision, même si les difficultés initiales s'étaient produites avec un autre superviseur.

Il est également apparu dans les données que le point tournant dans la relation de supervision, ce qui fait en sorte que celle-ci devient réparatrice, est de passer d'un sentiment de méfiance ou de crainte chez le supervisé à un sentiment de confiance envers le superviseur. Selon ce qui a été perçu par les participants, pour que cette transformation se produise et favorise la construction d'une relation réparatrice, certains éléments doivent être réunis, dont la *validation empathique de l'anxiété du supervisé par le superviseur* ainsi que la *dédramatisation délicate des difficultés du supervisé par le superviseur*. Ces catégories peuvent s'apparenter à des éléments rapportés par Ladany et al. (2012) qui ont observé dans leur étude que les expériences relationnelles correctives



étaient facilitées par des interventions de normalisation et de validation de l'expérience difficile vécue par le supervisé. Ces chercheurs observent également qu'une autre intervention profitable du superviseur est l'ouverture à discuter du processus dans la relation de supervision, ce qui s'apparente à la *discussion ouverte sur le processus de supervision*, qui a émergé dans les données de la présente étude comme un ingrédient favorable pour que la relation de supervision s'avère réparatrice. La *disponibilité émotionnelle du superviseur à créer un lien sécurisant avec le supervisé* est également ressortie dans les résultats comme étant un élément favorable. Selon la perception des supervisés, cette disponibilité émotionnelle peut se traduire, chez le superviseur, par une attitude ouverte, solide, confiante et disponible à accueillir le supervisé dans l'ensemble de ce qu'il est. Cette disponibilité va au-delà de la présence rassurante dans le quotidien du stage dont il a été question précédemment; la disponibilité émotionnelle suppose que le superviseur apparaisse suffisamment sécurisant et ouvert pour que le supervisé prenne le risque d'ouvrir sur des difficultés plus profondes et parfois à cheval entre les sphères personnelles et professionnelles.

Cette dimension de la disponibilité émotionnelle n'a pas trouvé écho dans les travaux de Ladany et al. (2012), bien qu'elle soit apparue comme étant très importante dans l'analyse des données de la présente étude. En effet, il semble que la disponibilité émotionnelle du superviseur aide à créer un espace de supervision propice à l'établissement d'un lien sécurisant et à l'apaisement des difficultés du supervisé. Considérant que la relation de supervision semble devenir réparatrice au moment où

l'expérience difficile du supervisé est mise en lumière avec le superviseur, dans les données de la présente étude, il est possible de penser que le supervisé sera plus enclin à prendre le risque d'ouvrir sur ses difficultés pour tenter de réparer une rupture dans la relation de supervision, présente ou passée, si son superviseur apparaît disponible émotionnellement. La mise en lumière du rôle que peut jouer cette disponibilité émotionnelle dans le parcours des supervisés apporte une contribution originale en regard des études existantes dans la documentation.

Selon l'analyse des données recueillies, le fait que la relation de supervision puisse s'avérer réparatrice pour un supervisé qui a vécu des difficultés représente un aspect positif qui a été perçu comme étant important. En effet, lorsque le supervisé vit des difficultés par rapport à un superviseur antérieur ou actuel, il est possible de penser qu'il est moins disponible à l'apprentissage et possiblement envahi par des émotions négatives qui pourraient faire en sorte qu'il ne bénéficie pas pleinement de ce que la relation de supervision pourrait lui apporter. Ainsi, lorsque les éléments qui facilitent la construction d'une relation réparatrice sont réunis et que le supervisé peut commencer à se sentir en confiance avec son superviseur, les données recueillies laissent croire qu'il s'agit d'un élément positif important en lien avec la relation de supervision. En effet, bien que peu d'études s'y soient intéressées, la dimension de la relation réparatrice apparaît très importante dans l'expérience des supervisés qui l'ont vécue.

Ainsi, l'analyse des catégories qui ont été présentées dans cette section a permis de mettre en lumière certains éléments qui peuvent contribuer à une expérience positive dans la relation de supervision selon la perception des supervisés. Il ressort des données que ces éléments peuvent être en lien avec les caractéristiques du superviseur et du supervisé, notamment lorsque le superviseur se montre capable d'offrir un accueil bienveillant ainsi qu'un regard ajusté au supervisé, et que ce dernier se montre motivé, ouvert et conciliant. D'autres éléments sont en lien avec l'approfondissement de la relation entre eux, ainsi qu'avec la présence rassurante du superviseur dans le quotidien du stage. Cette présence peut se traduire par un lien émotionnel implicite entre le superviseur et le supervisé, une dimension qui est peu ressortie dans d'autres études. Finalement, l'effet potentiellement réparateur de la relation de supervision est un autre élément positif qui a été peu étudié malgré l'importance qu'il semble présenter pour les supervisés qui ont vécu des difficultés avec un superviseur.

## **2<sup>e</sup> sous-objectif : Éléments négatifs de la relation de supervision**

Le deuxième sous-objectif était d'explorer les éléments rapportés par les supervisés comme étant négatifs pour la relation de supervision. L'analyse des données à l'étude permet d'apporter des éléments de réponse à ce sous-objectif. Ainsi, quatre catégories regroupent les éléments rapportés par les participants, soit les *caractéristiques du superviseur négatives pour la qualité du lien avec le supervisé*, les *caractéristiques du supervisé négatives pour la qualité du lien avec le superviseur*, l'*inassouvissement des*

*besoins d'apprentissage au contact du superviseur, les écueils survenus au sein de la relation de supervision.*

**Caractéristiques du superviseur négatives pour la qualité du lien avec le supervisé.** Selon ce qui est rapporté par les participants, certaines caractéristiques du superviseur peuvent contribuer à une relation de supervision négative ou difficile. Parmi ces caractéristiques, on retrouve la *présence de distorsions désagréables dans l'écoute du superviseur* et les *intrusions dérangeantes pour le supervisé dans le cadre de la supervision*, qui ont émergé dans les résultats comme des limites dans la qualité de présence du superviseur. Ces distorsions et intrusions peuvent référer à la présence d'un agenda caché dans les propos du superviseur, tel que rapporté par un participant qui mentionnait, par exemple, que son superviseur lui transmettait parfois certaines demandes de façon détournée, sans que ce soit exprimé clairement. D'autres distorsions ou intrusions peuvent référer au fait que le superviseur se montre distrait ou se laisse déranger par d'autres tâches pendant la supervision, par exemple. Ces limites dans la qualité de présence perçues par les supervisés font écho à ce que Gray et al. (2001) appellent les événements contre-productifs dans la supervision, c'est-à-dire des comportements du superviseur considérés négatifs ou nuisibles pour le supervisé. Parmi les événements contre-productifs identifiés par ces auteurs, on retrouve le fait que le superviseur ait un agenda caché et qu'il n'écoute pas suffisamment le supervisé, ce qui corrobore les résultats obtenus dans la présente étude. Les données permettent également de cibler une autre caractéristique importante du superviseur qui pourrait contribuer à

une expérience négative dans la relation de supervision, le *désintérêt décevant du superviseur envers le supervisé*. Cette catégorie réfère au sentiment du supervisé que son superviseur présente peu d'intérêt à le connaître, comme professionnel et comme personne, qu'il ne se sent donc pas réellement « vu » par celui-ci.

Cette dimension du désintérêt décevant trouve écho dans les travaux récents d'Ellis et al. (2014) qui ont porté sur les éléments qui rendent la supervision inefficace ou nocive. Le désintérêt du superviseur et son manque d'investissement dans la supervision figurent aussi parmi les éléments qui ont été associés à une expérience de supervision contre-productive. Les caractéristiques négatives du superviseur rapportées par les participants de la présente étude semblent donc rejoindre celles rapportées par les participants d'autres études et sont particulièrement en lien avec des limites importantes dans la qualité de présence qu'offre le superviseur. L'hypothèse peut être faite que pour que la relation de supervision soit significative pour le supervisé, celui-ci doit sentir que son superviseur est présent pour lui et investi dans la relation. Dans le cas contraire, la perception du manque d'investissement du superviseur pourrait amener le supervisé à se retirer émotionnellement de la relation ou à limiter le dévoilement de soi, des conséquences négatives pour la relation de supervision qui ont été mises en lumière par Gray et al. (2001).

**Caractéristiques du supervisé négatives pour la qualité du lien avec le superviseur.** Les données de la présente étude ont permis de faire ressortir certaines

caractéristiques du supervisé qui peuvent s'avérer négatives pour la relation de supervision, telles qu'un *manque de souplesse du supervisé dans l'adaptation au superviseur*. Selon la perception des supervisés, ce manque de souplesse peut se traduire par une certaine rigidité anxieuse du supervisé envers le superviseur ou une résistance à nuancer la vision idéalisée de la relation de supervision, résistance qui peut prendre la forme d'attentes élevées envers le superviseur et de difficultés à réviser ces attentes pour être satisfait de ce que ce dernier peut lui offrir. De façon générale, peu d'attention a été portée aux caractéristiques propres au supervisé qui peuvent s'avérer négatives pour la relation de supervision dans la documentation (Bernard & Goodyear, 2014). Néanmoins, Wilcoxon et al. (2005) se sont penchés sur la contribution des supervisés aux supervisions qui s'avèrent peu fructueuses. Ils ont identifié des caractéristiques propres aux supervisés comme la rigidité ainsi que l'absence de volonté de changer, d'évoluer comme professionnel. De leur côté, Crook-Lyon et Potkar (2010) suggèrent que l'anxiété du supervisé ainsi qu'une attitude résistante de sa part, par exemple en refusant d'aborder certains sujets importants ou en ne remplissant pas toutes les tâches demandées par le superviseur, sont des facteurs qui peuvent avoir une influence négatives sur la relation de supervision.

Bien que l'on observe une légère variation dans la forme que prend la résistance du supervisé, les caractéristiques identifiées par les différents auteurs et chercheurs mentionnés plus haut vont dans le même sens que celles qui se profilent à travers les données de la présente étude. Il semble donc qu'une attitude particulièrement anxieuse

ou résistante, voire rigide, qui dépasse ce dont on pourrait s'attendre dans une telle situation, puisse faire entrave à l'établissement d'un lien de qualité avec le superviseur. En effet, une attitude résistante de la part du supervisé, par exemple lorsqu'il refuse de suivre certains conseils du superviseur, pourrait témoigner d'un désir de se différencier de ce dernier, ce qui peut s'avérer positif et représenter une étape nécessaire dans le développement de son identité professionnelle. Mais cette résistance peut être liée à un manque de confiance ou de sécurité dans la relation de supervision, ce qui peut s'avérer plus problématique pour la collaboration entre le superviseur et le supervisé (Crook Lyon & Potkar, 2010).

Parmi les autres caractéristiques du supervisé qui peuvent s'avérer négatives pour la relation de supervision, un aspect qui est ressorti dans la présente étude est *l'investissement insuffisant du supervisé dans la relation de supervision*. Cet investissement insuffisant a été perçu par les participants comme une résignation excessive du supervisé en lien avec les besoins non-répondus en supervision, ou par une difficulté à assumer pleinement ses responsabilités envers la relation de supervision. Ces caractéristiques témoignent d'un certain détachement ou d'une passivité envers la relation avec le superviseur, attitudes qui risquent de rendre la relation de supervision de moins en moins vivante en plus d'affecter négativement la productivité de la supervision. Ces caractéristiques sont peu présentes dans les études recensées, mais on retrouve des résultats qui peuvent s'y apparenter dans l'étude de Jacobsen et Tanggaard (2009) sur les expériences de supervision positive et négatives selon la perception des

supervisés. Ces chercheurs suggèrent qu'un supervisé qui ne se prépare pas suffisamment pour sa supervision ou qui attend que le superviseur lui fournisse des réponses adopte une attitude qui peut nuire au processus de supervision.

Bien que les attitudes du supervisé observées par Jacobsen et Tanggaard (2009) rejoignent les caractéristiques négatives du supervisé qui ont émergé dans la présente étude, elles concernent le processus de supervision de façon générale, et non la relation de supervision spécifiquement. Les caractéristiques qui se profilent à travers les données de la présente étude apportent possiblement une contribution plus précise au bassin de connaissances sur les éléments qui peuvent contribuer à une expérience négative dans la relation de supervision. Ainsi, un supervisé qui se montre anxieux et résistant ou qui ne s'investit pas suffisamment dans la relation de supervision pourrait présenter des caractéristiques qui risquent de s'avérer négatives pour la qualité du lien avec le superviseur. Il sera question, dans la sous-section de la discussion concernant le cadre de référence, des interactions de ces caractéristiques du supervisé avec d'autres composantes de la relation de supervision.

#### **Inassouvissement des besoins d'apprentissage au contact du superviseur.**

Selon les données recueillies à propos des éléments négatifs de la relation de supervision, il apparaît que ceux-ci peuvent être liés à des difficultés du supervisé à trouver réponse à ses besoins auprès du superviseur. Il peut parfois s'agir d'une *déception passagère en lien avec l'utilité de la supervision*, qui témoigne d'une



impression momentanée du supervisé qu'il aurait pu se débrouiller sans supervision, que celle-ci lui est moins utile qu'à d'autres moments. Cette dimension, qui a été peu abordée dans les études recensées, informe sur les fluctuations sans doute normales que peut vivre le supervisé par rapport à la satisfaction de ses besoins d'apprentissage dans la supervision, mais qui peuvent représenter un obstacle pour lui à certains moments.

Il y a davantage d'informations dans la documentation à propos d'une insuffisance plus importante de la part du superviseur à répondre aux besoins du supervisé. Ellis et al. (2014), dans leur étude sur ce qui peut rendre la supervision inadéquate ou inefficace, mettent en lumière l'inattention du superviseur envers les préoccupations propres au supervisé, de même que l'absence d'un souci réel envers les besoins d'apprentissage du supervisé. Bien qu'il ne s'agisse pas exactement de la même dimension, ces résultats s'apparentent à la dimension de *l'espace de supervision insuffisant pour les besoins du supervisé* qui ressort dans la présente étude. À la lumière des résultats obtenus, cet espace insuffisant signifie que le supervisé perçoit qu'il ne peut bénéficier d'un espace de supervision stable et nourrissant, dans lequel le contenu et la fréquence des séances lui conviennent, notamment. Selon les données recueillies, l'espace de supervision représenterait autant les rencontres avec le superviseur que l'espace psychique qui existe entre le superviseur et le supervisé et dans lequel le supervisé peut déposer ses réflexions et ses questionnements. Bien que cela ne soit pas ressorti clairement dans l'analyse des données, l'hypothèse peut être faite qu'un espace de supervision stable et nourrissant implique l'attention du superviseur ainsi qu'un souci

réel envers les préoccupations et les besoins d'apprentissage du supervisé, des caractéristiques qui peuvent rendre la supervision inadéquate si elles ne sont pas présentes, tel que rapporté par Ellis et al. (2014).

Parmi les composantes de l'espace insuffisant en supervision qui ont été perçues par les participants dans la présente étude, il y a notamment le *désir déçu d'approfondissement dans l'apprentissage en supervision* et le *manque d'espace en supervision pour nourrir les réflexions du supervisé*. En lien avec cette dernière catégorie, les résultats obtenus mettent en lumière qu'une relation de supervision au sein de laquelle il n'y a peu ou pas d'espace pour que le supervisé réfléchisse ou aborde des questionnements identitaires ou professionnels plus profonds pourrait représenter un obstacle dans l'apprentissage de ce dernier. En ce sens, Johnston et Milne (2012), dans leur étude sur la façon dont les supervisés apprennent en supervision, mettent en évidence la centralité du processus de réflexion et l'importance d'un climat émotionnel au sein de la relation de supervision propice à cette réflexion. Le climat émotionnel réfère à la façon dont le superviseur s'adresse au supervisé, par exemple dans un climat plus hiérarchique ou infantilisant, ou au contraire dans un climat de collaboration. Ces chercheurs suggèrent que ce climat émotionnel a un grand impact sur la façon dont le supervisé reçoit les interventions du superviseur et se montre capable de réfléchir. Il est possible de penser qu'un superviseur qui instaure un climat émotionnel peu optimal dans la supervision n'est possiblement pas disposé à entendre et stimuler les réflexions de son supervisé. Selon les résultats obtenus, ce manque d'espace pour les réflexions du

supervisé risque d'affecter négativement le processus d'apprentissage de celui-ci. Ainsi, un inassouvissement des besoins d'apprentissage au contact du superviseur, qu'il soit momentané ou récurrent, pourrait représenter un obstacle pour le développement du supervisé, et serait donc un élément négatif qui peut teinter la relation de supervision.

**Écueils survenus au sein de la relation de supervision.** D'autres éléments négatifs au sein de la relation de supervision ont émergé dans la présente étude et se rapportent à des difficultés au niveau de l'arrimage entre le superviseur et le supervisé qui ont été perçues comme étant éprouvantes pour ce dernier pendant son cheminement. Il peut notamment y avoir un *arrimage inadéquat quant aux facilitateurs de progrès chez le supervisé*, qui réfère à des divergences de vision entre le superviseur et le supervisé concernant les modalités pédagogiques les plus appropriées pour ce dernier. Selon les données recueillies, cet arrimage inadéquat pourrait se traduire de différentes façons : par une *insatisfaction quant au besoin de rétroaction constructive de la part du superviseur*, par une *irritation du supervisé en lien avec la rétroaction exagérément positive du superviseur* ou par une *frustration en lien avec la directivité de l'encadrement du superviseur*.

L'importance pour le supervisé de recevoir une rétroaction constructive et ajustée à ses besoins apparaît dans plusieurs recherches. Ladany et al. (2013) observent que la rétroaction insuffisante est une composante d'une supervision inefficace. Dans le même sens que les résultats de la présente étude, ils précisent toutefois que l'inefficacité peut à

la fois être lié à un manque de rétroaction de la part du superviseur ou à une rétroaction trop positive, au détriment de commentaires constructifs pour aider le supervisé à s'améliorer. Johnston et Milne (2012) ajoutent qu'il peut être néfaste pour le supervisé de recevoir une rétroaction communiquée de façon trop critique ou de se faire imposer un point de vue par le superviseur.

Les constats de ces chercheurs s'apparentent à une composante de l'arrimage inadéquat en lien avec la rétroaction ayant émergé dans la présente étude, soit la *frustration en lien avec la directivité de l'encadrement du superviseur*. Cette frustration peut se rapporter à un sentiment d'être sous-estimé par le superviseur en raison d'un contrôle de sa part sur la pratique clinique du supervisé, contrôle que ce dernier trouve exagéré. L'hypothèse peut être faite qu'un mauvais arrimage entre le superviseur et le supervisé en ce qui concerne la rétroaction et l'encadrement risque non seulement d'affecter la relation de supervision en générant des affects négatifs chez le supervisé, mais également de ralentir le processus d'apprentissage de ce dernier. En effet, le superviseur étant un observateur privilégié du travail du supervisé avec ses clients, son point de vue risque d'être fort recherché par le supervisé pour ajuster son tir. Lorsque ce dernier ne peut en bénéficier ou que la rétroaction est faite d'une façon qui ne lui convient pas, il est vraisemblablement privé d'un soutien important dans l'apprentissage de son métier. Il est possible de penser qu'il est difficile pour un supervisé de développer son identité professionnelle au contact du superviseur s'il se sent sous-évalué ou sur-évalué par ce dernier, au détriment d'un regard ajusté sur ses compétences.

Les données recueillies montrent également que dans d'autres situations, les difficultés d'arrimage se situent davantage sur le plan émotionnel. Ces difficultés d'arrimage se produisent lorsque le supervisé perçoit que son superviseur et lui ne sont pas sur la même longueur d'ondes, que ce dernier ne saisit pas bien la nature ou l'intensité de son vécu émotionnel. Selon les résultats obtenus, lorsque ce manque d'arrimage se produit, il peut y avoir un *sentiment de solitude du supervisé en lien avec la souffrance exprimée* ou une *déception amère en lien avec des insatisfactions exprimées au superviseur*. Ces catégories témoignent des difficultés que peut vivre le supervisé lorsqu'il tente de s'exprimer à son superviseur, mais que ce dernier ne le reçoit ni ne l'entend de façon satisfaisante pour lui. Selon la perception des participants, ce manque d'arrimage peut s'avérer blessant pour eux s'ils ne se sentent pas accueillis, et particulièrement si cela se produit à répétition. L'hypothèse peut être faite qu'un supervisé qui se sent seul avec ses difficultés ou qui est habité par une grande déception envers son superviseur est moins disponible à l'apprentissage, ce qui peut représenter un obstacle dans son cheminement. Des précisions quant aux difficultés d'arrimage possibles sur le plan émotionnel dans la relation de supervision sont peu présentes dans la documentation. Néanmoins, Gray et al. (2001) indiquent que les supervisés vivent difficilement le fait que leurs superviseurs rejettent ou ignorent leurs émotions, et qu'ils associent cette attitude à un événement contre-productif de la relation de supervision lorsque cela se produit. Ces résultats vont dans le même sens que le vécu des

participants de la présente étude, qui témoigne des écueils que peuvent représenter les difficultés d'arrimage sur le plan émotionnel avec le superviseur.

Ainsi, les catégories qui ont été présentées dans cette section ont permis de mettre en lumière certains éléments de la relation de supervision qui ont été perçus comme étant négatifs par les supervisés. Il ressort des données que ces éléments négatifs pourraient être en lien avec les caractéristiques du superviseur et du supervisé, notamment lorsque la qualité de présence du superviseur ainsi que sa disponibilité temporelle et émotionnelle sont insuffisantes, ou que le supervisé manque de souplesse ou s'investit de façon insuffisante dans la relation de supervision. D'autres éléments négatifs pourraient être en lien avec l'inassouvissement des besoins d'apprentissage du supervisé auprès du superviseur. Cet inassouvissement peut s'avérer passager ou davantage récurrent, et dans ce dernier cas, être lié à un espace de supervision insuffisant pour permettre au supervisé d'approfondir ses réflexions dans un climat adéquat. Finalement, d'autres éléments négatifs apparaissent en lien avec les écueils qui peuvent se produire au sein de la relation de supervision. L'importance de la rétroaction pour le supervisé, observée à la fois dans la présente étude et dans celles qui ont été recensées, pourrait représenter un écueil si elle n'est pas adaptée aux besoins du supervisé ou communiquée de façon inadéquate par le superviseur. Finalement, la présente étude a permis d'apporter des précisions en ce qui a trait aux difficultés en lien avec l'arrimage émotionnel entre le superviseur et le supervisé, qui pourraient générer une solitude et

une déception importantes chez le supervisé qui exprime des affects difficiles sans être reçu adéquatement par son superviseur.

### **3<sup>e</sup> sous-objectif : Influence des éléments de contexte sur la relation de supervision**

Le troisième sous-objectif de l'étude était d'explorer l'influence que peuvent avoir les éléments de contexte sur la relation de supervision. L'analyse des données à l'étude permet d'apporter des éléments de réponse à ce troisième sous-objectif. Quatre catégories regroupent les principaux éléments rapportés par les participants, soit *l'importance de la relation de supervision pour le supervisé*, les *dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision*, le *contexte particulier pour la relation de supervision en lien avec le milieu de stage*, et le *contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage*.

Selon Todd et Storm (2002), les variables contextuelles sont des facteurs critiques qui peuvent affecter la relation de supervision et témoignent de l'unicité des individus qui sont impliqués dans cette relation. Ces auteurs ajoutent que le thérapeute doit apprendre à travailler à partir de cette unicité qui le caractérise, c'est-à-dire les éléments de sa vie personnelle et relationnelle, entre autres. Il est possible de penser que ces éléments, de même que l'ensemble des expériences vécues à l'extérieur de la relation de supervision, sont des éléments contextuels qui peuvent affecter celle-ci à différents moments. Dans la présente étude, la chercheuse a observé que de façon générale, les éléments liés au contexte auxquels la documentation réfère ne sont pas tout

à fait de la même nature que ceux qui sont ressortis dans les données. En effet, les éléments contextuels en lien avec la relation de supervision dans les recherches recensées concernent la plupart du temps des facteurs liés à différentes formes de diversité, telles que le genre (Bertsch et al., 2014; Crook Lyon & Potkar, 2010), la diversité ethnique et/ou l'identité culturelle (Crook Lyon & Potkar, 2010; Inman & De Boer Kreider, 2013), l'orientation sexuelle (Crook Lyon & Potkar, 2010; Genther, 2011), ainsi que la religion ou l'âge (Cheon et al., 2008). Ces études ont donc porté sur des caractéristiques spécifiques aux individus impliqués dans la relation de supervision.

Ainsi, très peu d'attention est consacrée aux éléments contextuels de la relation de supervision qui concernent davantage des facteurs environnementaux ou l'environnement entourant cette expérience, par exemple en lien avec le milieu de stage ou la vie personnelle du supervisé. Il est possible que le canevas d'entrevue ait pu orienter les participants en ce sens pour la présente étude, puisque certaines questions visaient, par exemple, à recueillir des informations sur le contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage. Néanmoins, les catégories qui seront discutées dans ce qui suit apportent un éclairage différent sur les éléments contextuels pouvant influencer la relation de supervision et enrichissent ainsi le bassin de connaissances dans ce domaine.

**Importance de la relation de supervision pour le supervisé.** Des informations concernant l'importance accordée à la relation de supervision par le supervisé ont été



recueillies dans le cadre de la présente étude. Cette dimension représente un des éléments contextuels qui ont été perçus comme pouvant influencer la relation de supervision. Selon les données recueillies, l'importance attribuée à la relation de supervision varie d'un supervisé à l'autre. Ainsi, aux yeux de certains participants, la relation de supervision occupe une place centrale et représente un des éléments les plus importants, sinon le plus important dans leur développement professionnel. Certains supervisés considèrent en effet que le regard du superviseur est irremplaçable pour trouver leurs repères et construire leur confiance en eux dans leur nouveau rôle de thérapeute. Des supervisés estiment également que le superviseur apporte une contribution majeure à leur équilibre durant leur parcours d'apprentissage, cette contribution pouvant à la fois être positive ou négative, selon l'arrimage au sein de la dyade superviseur-supervisé.

Pour d'autres supervisés, la relation de supervision occupe une importance plus modérée dans leur processus d'apprentissage, selon ce qui se profile à travers l'analyse des données de la présente étude. Jacobsen et Tanggaard (2009) observent des variations similaires dans leur étude sur les expériences de supervision positives et négatives. Leurs résultats ne sont pas spécifiquement en lien avec la relation de supervision, mais ils affirment que les besoins en regard de la supervision varient de façon importante selon le niveau d'expérience du supervisé. Ces chercheurs observent que les supervisés plus expérimentés manifestent moins de besoins de supervision que les novices. De façon complémentaire, Johnston et Milne (2012) observent, dans leur étude sur la façon dont

les supervisés apprennent leur métier, que la supervision prend une importance plus grande en début de parcours. Étant donné que les participants de la présente étude terminaient leur quatrième année doctorale, et qu'ils étaient donc sur le point d'amorcer leur pratique professionnelle de façon autonome, il est possible de penser qu'ils avaient acquis une certaine expérience. Cette expérience acquise pourrait en partie expliquer l'importance moins centrale que certains accordaient à la relation de supervision.

Les données recueillies à propos de l'importance modérée que certains supervisés accordent à la relation de supervision permettent d'apporter des précisions à ce sujet, à travers les catégories qui y sont liées. D'une part, le *désir d'indépendance assumé du supervisé en regard de son cheminement* témoigne d'un besoin du supervisé de bénéficier d'une certaine autonomie dans son apprentissage et d'avoir un large accès à d'autres médiums d'apprentissages que la supervision, tels que les lectures ou les formations. D'autre part, le *rôle de soutien du superviseur dans le parcours du supervisé* met en lumière que pour certains supervisés, le superviseur est perçu comme un accompagnant qui soutient et stimule l'apprentissage, mais que son rôle n'est pas nécessairement central.

Outre le niveau d'expérience qui peut contribuer aux variations dans l'importance accordée à la relation de supervision par le supervisé, l'hypothèse peut être faite que l'importance accordée à la relation de supervision peut aussi varier en fonction du niveau de confiance envers le superviseur ou du niveau de compétence perçu chez

celui-ci. Par exemple, un supervisé qui perçoit que son superviseur a des compétences limitées dans le champ d'expertise où il souhaite faire des apprentissages pourrait être porté à accorder moins d'importance à la relation de supervision, pour se tourner vers des ressources qui répondront davantage à son besoin. Qui plus est, il est possible de penser que les enjeux du supervisé peuvent aussi contribuer à ce qu'il ait plus ou moins besoin du superviseur à certains moments de son parcours. En effet, les enjeux propres au supervisé pourraient expliquer que dans certains cas, les besoins du supervisé envers le superviseur seraient tellement grands qu'il pourrait avoir du mal à nuancer une vision idéalisée de ce dernier et de la difficulté à se positionner graduellement sur un même pied d'égalité. Ces hypothèses sont basées sur des catégories qui ont émergé dans la présente étude, par exemple la *résistance à nuancer la vision idéalisée de la relation de supervision*, et qui témoignent notamment des attentes particulièrement élevées que certains supervisés ont à l'égard de leur superviseur.

L'importance accordée à la relation de supervision par le supervisé, en dépit du peu d'attention qui lui a été accordée dans la documentation, semble être un élément contextuel significatif. En effet, elle semble teinter le niveau d'engagement et d'investissement du supervisé dans la relation de supervision ainsi que ce qu'il s'attend à en retirer pour son développement.

### **Dispositions particulières du supervisé envers la relation de supervision.**

L'analyse des données a permis de voir que certaines dispositions du supervisé à l'égard

de la relation de supervision font partie des éléments contextuels entourant celle-ci et pouvant l'influencer. Parmi ces dispositions identifiées par les participants, il y a les traces d'expériences antérieures de supervision de même que l'état d'esprit du supervisé dans l'amorce de la relation. D'une part, des participants ont mentionné que les expériences antérieures en supervision peuvent être une source d'apprentissages significatifs qui font partie du bagage du supervisé, mais qu'elles peuvent parfois laisser des traces négatives chez celui-ci. Dans ce dernier cas, l'expérience négative marquante avec un ancien superviseur a été perçue comme pouvant habiter le supervisé ou le rendre plus vulnérable à l'égard de la relation de supervision à bâtir avec le superviseur actuel. Très peu de chercheurs ont accordé une attention à ces composantes dans la documentation. Néanmoins, Holloway (1995), dans son modèle de la relation de supervision, affirme que chaque personne apporte dans la supervision sa propre histoire interpersonnelle, et que ce passé relationnel peut entre autres influencer le niveau d'engagement dans la relation de supervision.

De leur côté, Pearce et al. (2013) ont brièvement abordé les expériences antérieures dans le cadre d'une étude visant à développer et valider un questionnaire pour évaluer la relation de supervision selon le point de vue du superviseur. Ces chercheurs rapportent que les facteurs extérieurs qui peuvent s'avérer des stressors, tels que les expériences passées en supervision, entre autres, pourraient expliquer une partie de la variance des résultats au questionnaire. Ces observations vont dans le sens de celles qui ont émergé dans la présente étude, mais elles proviennent du point de vue du

superviseur et non du supervisé, et elles ne précisent pas la nature des expériences passées. Les données qui ont émergé dans la présente étude au sujet des expériences de supervision antérieures laissent croire qu'elles ont une importance considérable dans le vécu du supervisé. Il semble que les expériences positives facilitent l'émergence d'un élan professionnel et d'une confiance envers la supervision, tandis que les expériences négatives pourraient laisser des traces pouvant influencer négativement la manière d'un supervisé d'aborder ses futures relations de supervision.

Dans cette même lignée, il semble que *l'état d'esprit du supervisé dans l'amorce de la relation de supervision* représente également un élément contextuel pouvant influencer la relation de supervision, selon la perception des supervisés. Bien qu'elle n'ait pas trouvé écho dans la documentation, cette observation permet de donner d'autres précisions sur les éléments contextuels pouvant influencer la relation de supervision. L'état d'esprit fait référence à l'attitude intérieure, au vécu particulier du supervisé à l'égard de la relation de supervision tout juste avant que celle-ci s'amorce ainsi que dans les débuts. Il est possible de penser que les expériences antérieures de supervision peuvent influencer cet état d'esprit, de même que certains autres éléments contextuels qui seront abordés plus loin. Il semble qu'il pourrait y avoir une multitude d'états d'esprit différents, mais les participants de la présente étude ont fait référence à des vécus de satisfaction, d'ambivalence ou de crainte envers la relation de supervision. Bien qu'il soit possible que cet état d'esprit évolue tout au long du stage, l'hypothèse peut être avancée que les bases de cette relation sont en partie teintées par l'état d'esprit

du supervisé au début de l'année. Un supervisé qui est habité par un sentiment de crainte envers la relation de supervision, par exemple, pourrait se montrer très réservé dans l'expression de son vécu à son superviseur. Cette réserve pourrait influencer, voire retarder l'établissement du lien de confiance entre le supervisé et le superviseur.

**Contexte particulier pour la relation de supervision en lien avec le milieu de stage.** Des éléments concernant le milieu de stage du supervisé ont été recueillis dans le cadre de la présente étude. Ces éléments informent sur d'autres aspects du contexte pouvant influencer la relation de supervision. Par exemple, certains supervisés rapportent qu'ils s'intègrent positivement au sein de l'équipe du milieu de stage et sentent qu'on leur fait une réelle place. D'autres supervisés mentionnent qu'ils doivent composer avec des défis en lien avec les particularités du milieu, défis qui peuvent fragiliser les repères acquis dans les expériences de stage précédentes. Pour certains, la relation de supervision est teintée par le climat du contexte administratif du milieu, qui peut parfois comporter certains irritants, par exemple. À nouveau, très peu d'études ont porté sur ces éléments de contexte en lien avec le milieu de stage. Pearce et al. (2013), dans leur étude portant sur un questionnaire visant à évaluer la relation de supervision du point de vue du superviseur, nomment au passage que l'équipe ainsi que le contexte de travail font partie des influences contextuelles sur la relation de supervision. Toutefois, cette étude ne permet pas d'obtenir davantage de précisions sur la nature de ces éléments de contexte, contrairement aux éléments mentionnés par les participants dans la présente étude.

À cet égard, un des éléments contextuels en lien avec le milieu de stage qui semble teinter la relation de supervision consiste en les *attentes implicites que le supervisé comble les besoins criants du milieu*. Cet élément ne trouve pas spécifiquement écho dans la documentation liée à la supervision clinique en psychologie. Toutefois, un rapport d'évaluation réalisé pour les établissements de santé et services sociaux au Québec aborde l'impact de l'offre de stage et de la fonction de superviseur sur la performance organisationnelle de ces établissements (Leclerc, Jacob, Akpaki, & Paquette, 2014). En prenant l'exemple des résidents en médecine, le rapport mentionne que les coûts engagés par la supervision seraient faibles ou compensés par les bénéfices du travail des stagiaires pour les patients et l'établissement. Il est possible de penser que ces résultats s'appliquent aux internes supervisés en psychologie, d'autant plus que la majorité d'entre eux ne sont pas salariés pendant leur internat, contrairement aux résidents en médecine. Dans le contexte politique actuel d'austérité et de coupures budgétaires au Québec, le manque de personnel et les longues listes d'attente dans le réseau de la santé font souvent la manchette. Les services de psychologie n'y font pas exception, le nombre de psychologues qui travaillent dans des établissements publics étant actuellement insuffisant pour répondre aux besoins du réseau (Paré, 2015). Étant donné qu'une proportion importante des doctorants en psychologie réalisent leurs stages dans des établissements de santé et de services sociaux, il n'est pas surprenant que certains supervisés ressentent parfois des attentes implicites de la part du milieu afin qu'ils répondent à certains besoins non comblés par les professionnels en place. Il est

possible de penser que la pression occasionnée par ces attentes n'est pas sans effet sur la relation de supervision et sur la formation du supervisé. En effet, les internes en psychologie supervisés par des psychologues dans le réseau de la santé sont parfois confrontés à une charge de travail qui peut dépasser leur niveau d'expérience et leur laisser peu d'espace et de temps pour profiter d'un rythme d'apprentissage qui leur convient en supervision.

### **Contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage.**

Finalement, certains éléments de contexte liés à la vie personnelle du supervisé pendant son année de stage ont été abordés dans la présente étude. Comme le mentionnent Todd et Storm (2002), les variables contextuelles peuvent affecter la relation de supervision en plus de témoigner de l'unicité des individus qui la composent. Le contexte de vie personnelle de chacun des supervisés témoigne en partie de cette unicité. Certains participants ont mentionné que le fait d'avoir un contexte de vie stable leur permet de s'investir davantage dans l'apprentissage de leur rôle professionnel. En contrepartie, certains ont exprimé que le fait de vivre des difficultés dans leurs relations avec leurs proches peuvent les rendre plus préoccupés ou vulnérables par moments. Il peut également arriver que des supervisés remettent en question la place occupée par la profession dans leur vie personnelle. En effet, certains participants rapportent avoir eu une réflexion importante à propos d'une recherche d'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle, réflexion qui a pu s'avérer déstabilisante par moments lorsque des insatisfactions ont été éprouvées à l'égard de cet équilibre. L'hypothèse peut être faite



que le fait d'être déstabilisé par ces réflexions et/ou préoccupé par des difficultés vécues avec des proches peut influencer la relation de supervision en raison de l'espace que ces éléments peuvent prendre dans les sujets abordés en supervision, notamment.

De façon générale, ces éléments ont trouvé peu d'écho dans la documentation recensée. Pearce et al. (2013), dans leur étude de validation d'un questionnaire portant sur la relation de supervision du point de vue du superviseur, mentionnent que la vie personnelle de ce dernier ainsi que celle du supervisé influencent la relation de supervision. Par contre, leur étude ne donne pas plus de précisions qui permettraient de mieux comprendre comment ces éléments peuvent l'influencer. Les catégories qui ont émergé dans la présente étude permettent de voir plus précisément, selon la perception des supervisés, quels aspects de leur vie personnelle, tels que la stabilité ou les soucis dans les relations avec les proches, sont mis à l'avant-plan parmi les éléments pouvant influencer la relation de supervision. Ces catégories sont toutefois spécifiquement en lien avec le contexte de vie personnelle du supervisé, le point de vue du superviseur quant aux éléments de contexte pouvant influencer la relation de supervision n'ayant pas été recueilli.

Ainsi, l'analyse des données a permis de mettre en lumière certains éléments du contexte entourant la relation de supervision qui peuvent avoir une influence sur celle-ci selon ce qui a été perçu par les participants. Parmi les éléments qui se profilent à travers les données recueillies, il y a l'importance accordée à la relation de supervision, qui peut

varier d'un supervisé à l'autre, et donc possiblement teinter l'investissement de ceux-ci dans leur relation avec leur superviseur. Les dispositions du supervisé envers la relation de supervision, que ce soit en lien avec la nature des expériences antérieures ou avec l'état d'esprit dans l'amorce de la relation, témoignent d'autres éléments contextuels importants qui peuvent influencer l'établissement du lien avec le superviseur. Finalement, les éléments contextuels en lien avec le milieu de stage ou la vie personnelle du supervisé informent sur des facteurs extérieurs à la relation de supervision qui rendent chacune d'elles unique et qui peuvent avoir un impact sur celle-ci à différents moments pendant l'année de stage. Il est possible de penser que l'ensemble des éléments contextuels pouvant influencer la relation de supervision qui ont été présentés dans cette section enrichissent les connaissances dans le domaine et y ajoutent des précisions, étant donné le peu d'attention qui leur a été consacrée dans la documentation.

#### **4<sup>e</sup> sous-objectif : Influence de la relation de supervision sur le développement personnel et professionnel des supervisés et évolution dans le temps de cette relation**

En racontant leur expérience de supervision et tout ce qu'elle englobe, les supervisés en ont fait ressortir les faits saillants et ont été amenés à en faire un bilan. À la lumière de ce bilan, le quatrième sous-objectif était d'explorer l'influence, positive ou négative, de la relation de supervision sur le développement personnel et professionnel des supervisés ainsi que l'évolution dans le temps de cette relation. Le cadre de référence présenté précédemment permet d'apporter des éléments de réponse au

quatrième sous-objectif, en plus d'englober l'ensemble des principales catégories issues de l'analyse des données. Ainsi, la discussion du quatrième sous-objectif inclura des éléments en lien avec le cadre de référence de même que des catégories qui n'ont pas été abordées jusqu'ici. Cette section de la discussion fera ressortir des éléments tirés de l'analyse des données qui permettent de mieux comprendre l'influence que la relation de supervision peut avoir sur le développement des supervisés ainsi que l'évolution de cette relation à travers le temps. Il est à noter qu'il a été envisagé de séparer ces deux notions afin de les traiter séparément, mais étant donné qu'il s'agit de deux aspects évolutifs difficiles à séparer de façon systématique à la lumière des données recueillies, il a été décidé de fusionner le développement personnel et professionnel et l'évolution dans le temps de la relation de supervision au sein de ce quatrième sous-objectif.

Afin de rencontrer cet objectif, il s'avérait nécessaire d'étudier la relation de supervision en rétrospective et d'amener les supervisés interrogés pour la présente étude à faire un bilan de leur année en supervision. Les catégories qui en ont émergé ont été organisées dans une grille de catégorisation, puis certaines d'entre elles ont été mises en lien dans le cadre de référence de façon à permettre de se représenter la diversité des cheminements possibles ainsi que la multitude « d'ingrédients » qui peuvent influencer l'expérience des supervisés en regard de leur relation de supervision.

### **Influence de la relation de supervision sur le développement des supervisés.**

De façon générale, peu d'études se sont intéressées spécifiquement à l'influence que la

relation de supervision peut avoir sur le développement des supervisés. Pourtant, bien que chacun des supervisés ait un parcours qui lui est propre, cette influence ne fait pas de doute dans les résultats obtenus, tels qu'en témoignent certains extraits d'entrevue. Ainsi, selon la perception des supervisés, une relation de supervision plus marquée par des éléments positifs semble avoir un impact positif évident sur le développement personnel et professionnel des supervisés. En contrepartie, lorsque la relation de supervision s'avère plus marquée par des éléments négatifs, les supervisés ont observé que leur développement et la confiance avec laquelle ils entrent dans la profession semblent plus mitigés. Horrocks et Smaby (2006) ont tiré une conclusion semblable dans leur étude quantitative portant sur l'impact de la relation de supervision sur le développement des compétences du supervisé. Tel que défini dans la section du contexte théorique, le développement de compétences ou d'aptitudes chez le supervisé est inclus dans les concepts plus larges du développement personnel et professionnel. Ces chercheurs observent donc qu'une alliance de travail en supervision considérée élevée, tributaire d'une relation de supervision positive, facilite le développement de compétences personnelles et professionnelles chez les supervisés. Toutefois, le fait que cette étude ait adopté une méthode quantitative donne peu de détails sur ce qu'est une relation de supervision positive ou négative ainsi que sur la façon dont elle peut influencer le développement des supervisés,

De son côté, Mat Min (2012) a réalisé une étude qualitative afin d'explorer l'impact de la relation de supervision sur le développement des supervisés, en recueillant

le point de vue de ces derniers. Ce chercheur réfère aux mêmes concepts que la présente étude, mais les résultats qu'il présente ciblent surtout certains éléments en lien avec l'établissement de la relation de supervision et il demeure plutôt vague sur les dimensions du développement du supervisé qui sont influencées par cette relation. Étant donné qu'il s'agit de thèmes peu abordés et peu approfondis dans la documentation, la présente étude permet de pallier en partie à ces lacunes, en allant au-delà d'une simple reconnaissance de l'influence de la relation de supervision et en donnant plus de détails sur les dimensions du développement personnel et professionnel du supervisé qui sont touchées par cette relation, selon le point de vue des supervisés.

En ce sens, les résultats de la présente étude montrent que les supervisés perçoivent que la relation de supervision peut contribuer positivement au *développement de l'identité et de l'autonomie professionnelles du supervisé*. En lien avec cette dimension, certains supervisés rapportent que leur parcours au sein de la relation de supervision leur a permis de mieux se connaître et de découvrir leur propre style en tant que thérapeute. D'autres supervisés mentionnent qu'ils ont acquis, au sein de la relation de supervision, une capacité grandissante à affirmer leurs choix personnels parmi les modèles cliniques auxquels ils ont été exposés ainsi qu'à choisir ce qui leur convient plutôt que d'imiter leur superviseur comme cela a pu être le cas en début de parcours. Ces éléments ont été peu abordés dans la documentation, de façon générale. Néanmoins, Ronnestad et Skovholt (2003) dans une étude sur le développement des cliniciens, ont identifié différentes phases dans ce développement, qui vont de l'aidant avant le début

de sa formation en psychologie jusqu'au professionnel en fin de carrière. Ils observent notamment que l'étudiant avancé dans sa formation se montre davantage capable de faire preuve d'un regard critique par rapport aux approches et modèles dans la profession, en comparaison avec l'étudiant débutant qui ressent souvent un grand besoin d'imiter les professionnels plus avancés, comme son superviseur.

De plus, en 1987, Hess a présenté un modèle qui énonce quatre niveaux chronologiques dans la supervision de la psychothérapie. Selon ce modèle, le supervisé traverse les étapes suivantes : le *commencement*, le *développement des compétences*, la *consolidation*, puis la *mutualité*. L'auteur explique qu'un supervisé qui se situe au troisième niveau, dans la *consolidation*, arrive à mieux se définir en tant que professionnel et certains talents particuliers lui sont reconnus. Un supervisé qui se situe au quatrième niveau, quant à lui, devient un professionnel de plus en plus autonome et qui se montre capable d'une plus grande mutualité dans les échanges professionnels, plutôt que d'être uniquement en position de recevoir les conseils du superviseur. La présente étude ne permet pas d'identifier aussi clairement une progression du supervisé en fonction de différents niveaux. Cependant, les résultats suggèrent cette progression vers le développement de l'identité et de l'autonomie professionnelles et laissent croire que la qualité de la ou des autres relations de supervision a un rôle à important à jouer dans cette progression. En effet, la majorité des supervisés mentionnent que leur identité et leur autonomie professionnelles se sont développées au fil du temps et des expériences vécues en supervision, entre autres. Selon leur perception, il semble

également que ces expériences puissent contribuer à ce que la progression dans le développement personnel et professionnelle se poursuive après la fin de la formation. Les conclusions des chercheurs Wulf et Nelson (2000) vont dans ce sens, dans leur étude sur la contribution des expériences de supervision sur le développement des psychologues au-delà de leur formation. Les psychologues ayant quelques années d'expérience interrogés dans le cadre de cette étude rapportent qu'ils ont apprécié que leurs superviseurs les encouragent à développer leur propre style en tant que thérapeutes pendant leur formation, et que cela s'est avéré aidant pour se sentir mieux préparés à faire face aux défis professionnels qui les attendent.

Parmi les autres éléments ayant émergé des données qui permettent de mieux comprendre comment la relation de supervision peut influencer le développement des supervisés, il y a la *présence inspirante du superviseur pour le développement du supervisé*. À cet égard, des supervisés mentionnent que le superviseur peut être une source d'inspiration, voire un modèle, à la fois sur le plan professionnel et personnel. Certains supervisés ont rapporté avoir beaucoup appris en observant les compétences du superviseur, en tentant en quelque sorte de reproduire sa façon d'être en relation ou sa façon d'intervenir auprès des clients et au sein du milieu. Cette observation va dans le même sens que celle de Ladany et ses collègues (2013) dans leur étude sur les caractéristiques des superviseurs considérés efficaces par les supervisés. Ils rapportent que les caractéristiques personnelles et professionnelles positives du superviseur facilitent la supervision et servent de modèle ou d'influence positive pour le supervisé.

D'autres supervisés de la présente étude mentionnent plus spécifiquement qu'ils ont le sentiment d'avoir reçu une forme « d'héritage » lié au fait d'avoir évolué aux côtés du superviseur pendant toute une année, ce qui représente une autre dimension de la présence inspirante de ce dernier. Pour certains supervisés, cet héritage, s'il avère positif, semble être un apport important dans leur préparation à l'entrée dans la vie professionnelle, tel qu'indiqué dans la dernière partie du schéma illustrant le cadre de référence. L'héritage peut également prendre la forme d'un *legs du superviseur pour le développement personnel du supervisé*. Par exemple, certains supervisés racontent que la relation de supervision a été une expérience relationnelle positive de laquelle ils ont envie de s'inspirer pour leurs relations dans leur vie personnelle. D'autres rapportent avoir le sentiment de s'être subtilement transformés comme personne humaine grâce à la relation significative avec leur superviseur. Bien que certaines questions du canevas d'entrevue visaient spécifiquement à recueillir de l'information sur l'influence de la relation de supervision sur leur développement personnel et ont mené à ces observations, les supervisés ont peu abordé cette dimension, de façon générale. Il apparaissait difficile pour certains d'entre eux de distinguer le développement personnel du développement professionnel.

Cette distinction entre le développement personnel et le développement professionnel à travers la relation de supervision est d'ailleurs rarement énoncée clairement dans la documentation sur le sujet (Hugues, 2009). Néanmoins, Scaife (2009) consacre un chapitre de livre à la supervision et aux opportunités de développement



personnel que celle-ci peut offrir. Cette auteure mentionne notamment que le développement personnel du supervisé se produit parfois de façon inattendue, par exemple, lorsque ce dernier approfondit sa connaissance de lui-même au sein d'une interaction significative avec le superviseur. Elle ajoute que le fait de porter une attention particulière au développement personnel dans le cadre de la supervision représente un défi et une source potentielle de conflits et d'incompréhensions entre le superviseur et le supervisé. Elle explique qu'il va davantage de soi d'aborder des techniques ou des connaissances théoriques, mais que le fait d'aborder la dimension personnelle peut s'avérer plus risqué pour le lien. Il est possible de penser que ce ne sont donc pas toutes les dyades de superviseur-supervisé qui s'y aventurent, ce qui pourrait en partie expliquer le fait que certains participants de la présente étude avaient parfois du mal à élaborer sur la dimension personnelle de leur relation de supervision. Qui plus est, il existe une interface inévitable entre le développement personnel et le développement professionnel des psychologues, particulièrement pendant la formation, ce qui fait que la distinction entre les deux s'avère souvent peu naturelle (Donati & Watts, 2005).

**Évolution de la relation de supervision à travers le temps.** Chaque relation de supervision étant unique, les éléments qui la composent peuvent varier d'une dyade à l'autre. Le cadre de référence issu de l'analyse des données a été construit de façon à pouvoir représenter les variations possibles en fonction de chaque composante de l'histoire relationnelle en supervision. Par exemple, les continuums qui relient certaines catégories dans le schéma du cadre de référence permettent de visualiser d'une façon

plus concrète les variations possibles entre deux pôles (positif et négatif), marquant ainsi les différences entre deux relations de supervision ainsi que la possibilité qu'il y ait des variations temporelles à l'égard de leurs composantes. De plus, le schéma du cadre de référence dans son ensemble illustre le cheminement du supervisé, tel que perçu par les participants, de l'histoire relationnelle vers le développement personnel et professionnel puis finalement dans la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle, ce qui permet de représenter l'évolution du supervisé tout au long de la relation de supervision.

Une relation de supervision qui est considérée comme étant plutôt négative en bout de ligne a vraisemblablement été composée de quelques éléments positifs tout au long de l'année. À l'inverse, une relation de supervision que le supervisé considère positive au moment du bilan peut très bien avoir comporté certains éléments négatifs pendant l'année. Par exemple, un supervisé peut avoir été déçu par certaines interactions avec son superviseur au début de la relation, mais avoir vécu une histoire relationnelle qui a évolué positivement et qui s'est avérée fertile pour son développement professionnel. En ce sens, Jacobsen et Tanggaard (2009), dans leur étude sur ce qui constitue une expérience de supervision positive ou négative, indiquent qu'un évènement dans la supervision qui est initialement perçu comme étant négatif ou frustrant par le supervisé s'avère souvent constructif par la suite. Mat Min (2012), dans son étude visant à explorer l'impact de la relation de supervision sur le développement du point de vue des supervisés, observe également que la perception que ceux-ci ont de leur relation de supervision peut évoluer au fil du temps. Selon les observations de ce

chercheur, entre le début, le milieu et la fin de la relation de supervision, celle-ci peut être perçue comme étant bonne, modérée ou difficile. Certains participants de cette étude rapportent qu'il n'y a pas eu d'évolution dans leur perception de la relation de supervision, mais plus de la moitié d'entre eux indiquent que leur perception a évolué, autant vers le pôle positif que vers le pôle négatif.

Dans la présente étude, les participants ont rapporté qu'une certaine évolution peut se produire au sein de la relation de supervision en ce qui a trait au degré de distance relationnelle, entre autres. Au sein de certaines dyades, il semble y avoir une agréable fluidité dans les échanges, qui se traduit notamment par une atmosphère détendue et une certaine familiarité entre le superviseur et le supervisé. Certains supervisés rapportent que ce climat s'est établi progressivement et qu'ils ont senti une évolution graduelle d'un statut de supervisé vers un statut de collègue avec le superviseur pendant l'année. Ces perceptions des supervisés vont dans le même sens que les observations d'Holloway (1995), qui mentionne dans son modèle de la relation de supervision que celle-ci évolue souvent d'un mode plus formel, au début, à un mode davantage informel à mesure que le superviseur et le supervisé apprennent à se connaître. Elle ajoute que cette évolution peut permettre de réduire l'incertitude parfois présente dans l'établissement de la relation, et faire place à une plus grande capacité à s'ouvrir et se dévoiler.

Cette évolution représente en quelque sorte un idéal pour la relation de supervision. Toutefois, l'analyse des données de la présente étude révèle que cette évolution vers un mode de relation plus informel ne se produit pas toujours. En effet, certains supervisés rapportent avoir senti une distance relationnelle avec leur superviseur qui a perduré tout au long de l'année. Selon eux, cette distance pouvait se traduire, notamment, par une retenue mutuelle dans le dévoilement de soi ou par une inhibition dans la mise en lumière des enjeux de la relation de supervision. Cet aspect de la relation de supervision a été peu rapporté dans la documentation. Néanmoins, D'Errico et al. (2012), dans leur étude portant sur la perspective de stagiaires en psychologie sur la relation de supervision, nomment que la distance entre le superviseur le supervisé peut s'avérer une caractéristique nuisible pour la relation. Selon leurs résultats, la distance qui se maintient dans le temps peut notamment se traduire par une froideur émotive ainsi qu'une restriction des échanges et du dévoilement avec le superviseur. Par ailleurs, il est possible de penser que selon la personnalité des supervisés, la présence d'une distance relationnelle puisse plaire à certains d'entre eux, par exemple à ceux qui se montrent moins confortables avec l'intimité. Par contre, une distance relationnelle qui perdure peut s'avérer une source de déception pour un supervisé qui aspire à davantage de proximité avec son superviseur. Il est également possible de penser qu'une certaine proximité qui s'établit entre le superviseur et le supervisé favorise la régulation de la relation de supervision et la discussion des points chauds. Ainsi, une distance relationnelle qui n'évolue pas au fil du temps pourrait être nuisible car elle limiterait cette régulation qui s'avère importante pour la relation. En effet, il apparaît dans les

données que les mécanismes de régulation interactive de la relation peuvent contribuer à créer un dénouement positif dans une situation négative. Un extrait d'entrevue présenté un peu plus tôt, dans lequel le supervisé explique qu'il vivait difficilement les évaluations du superviseur, mais que la discussion ouverte de ces difficultés a permis de bien les gérer, témoigne d'une évolution ayant un dénouement positif.

Cet extrait d'entrevue met également en lumière que les supervisés ont perçu qu'un des points chauds pouvant se présenter dans la relation de supervision se rapporte à la question de l'évaluation, qui est centrale dans la formation académique. Selon les écrits théoriques sur les bases de la supervision de Bernard et Goodyear (2009), le processus d'évaluation qui doit se tenir pendant la relation de supervision, lorsque celle-ci se déroule en milieu académique, implique nécessairement une notion de pouvoir. À cet égard, des supervisés de la présente étude rapportent que le fait que le superviseur doive les évaluer et rendre des comptes à leur université d'attache lui confère un certain pouvoir qui peut laisser place à des malentendus ou à des dérapages. Certains mentionnent également qu'il pouvait être déstabilisant pour eux de se dévoiler à leur superviseur tout en sachant qu'ils seront éventuellement évalués, et que leur sentiment de valeur pouvait être affecté par la note obtenue à l'évaluation. Selon ces observations, il semble que le processus d'évaluation inhérent à la relation de supervision peut donc créer des enjeux qui nécessitent que le superviseur et le supervisé déploient différentes stratégies de régulation interactive afin de dénouer les difficultés et de permettre à la relation d'évoluer positivement.

Ainsi, certains supervisés de la présente étude témoignent d'un sentiment de soulagement agréable lorsqu'un point chaud a été abordé au sein de la relation de supervision et que le superviseur a manifesté une attitude positive à l'égard de ce qui a été discuté. De façon complémentaire, D'Errico et al. (2012), dans leur étude sur la perspective des supervisés à propos de la relation de supervision, rapportent que le fait de ne pas pouvoir parler ouvertement de la relation et des situations pouvant se produire dans la supervision peut s'avérer nuisible pour la relation de supervision. Ils ajoutent qu'une situation qu'on ne saurait qualifier de gravement nuisible en elle-même peut le devenir si elle est ignorée par le superviseur alors que le supervisé aurait senti le besoin d'en parler. Ainsi, l'importance de pouvoir s'exprimer ouvertement avec son superviseur semble revêtir une grande importance pour les supervisés ayant participé à la présente étude dans la gestion des situations et des enjeux pouvant se produire pendant l'année. Il semble également que ce mécanisme de régulation interactive puisse permettre d'éviter que la relation s'enlise dans des impasses ou des blocages qui pourraient entraîner une certaine stagnation dans l'évolution du lien entre le superviseur et le supervisé.

Les deux éléments qui viennent d'être discutés, soit les enjeux de la relation de supervision et les mécanismes de régulation interactive entre le superviseur et le supervisé, ont été mis en lien dans l'analyse des données ayant mené à la construction du cadre de référence. Cette étape de l'analyse permet donc, en plus d'illustrer la perception des supervisés de l'évolution dans le temps de la relation de supervision, de mieux se

représenter les interactions entre les différents aspects de la relation de supervision et la façon dont ils peuvent influencer le développement du supervisé.

**Expérience réparatrice en supervision et impact sur le développement du supervisé.** La construction d'une relation réparatrice, un élément positif de la relation de supervision qui a été présenté dans le premier sous-objectif de la discussion, implique que le supervisé éprouve des difficultés, par exemple un manque de confiance ou de l'anxiété en lien avec la relation de supervision. Une réparation au sein de cette relation réfère aux efforts déployés pour reconnaître et résoudre les conflits ou les enjeux qui ont pu provoquer une rupture, dans le but de rétablir l'alliance entre le superviseur et le supervisé (Ellis et al., 2015). Les difficultés vécues par le supervisé peuvent être en lien avec la relation de supervision actuelle, mais elles peuvent également découler d'une relation de supervision antérieure au sein de laquelle elles n'auraient pas été abordées. Ainsi, selon la perception des supervisés, la relation de supervision pourrait s'avérer réparatrice lorsque les difficultés, présentes ou passées, sont nommées avec le superviseur dans le but d'amorcer une résolution qui se poursuivra au fil du temps, dans un espace de supervision propice à leur apaisement. Cette expérience réparatrice, en plus de témoigner d'une évolution s'étant produite au sein de la relation de supervision, peut également avoir une influence positive sur le développement du supervisé. Ainsi, sur la base des données recueillies dans la présente étude, des participants ont fait référence à la dimension réparatrice de la relation de supervision qui leur a permis un rétablissement progressif de leur confiance en soi en tant que jeune professionnel.

Ladany et al. (2012), dans leur étude sur les expériences relationnelles correctives, font une observation similaire. Ils indiquent qu'une telle expérience peut entraîner une augmentation du sentiment d'efficacité sur le plan professionnel, et également favoriser l'amélioration du travail clinique du supervisé auprès de ses patients. En effet, des supervisés interrogés dans le cadre de cette étude ont rapporté avoir le sentiment de pouvoir enfin être avec leur clients sans s'inquiéter de ce qui sera discuté en supervision à l'égard de ces séances, et d'autres indiquent avoir l'impression d'être plus empathiques avec leurs clients. L'hypothèse peut être faite qu'une expérience de supervision réparatrice pourrait contribuer à diminuer la tension ou l'anxiété qu'éprouvait le supervisé et ainsi faire en sorte qu'il soit davantage disponible pour la relation thérapeutique avec ses clients. En effet, selon Ladany et ses collègues, l'impact positif d'une expérience relationnelle corrective ou d'une relation de supervision réparatrice ne se produit pas uniquement sur le supervisé, mais également sur ses clients, ce qui met en lumière sa grande importance pour l'apprentissage du supervisé. Qui plus est, il est possible de penser que l'expérience réparatrice qui se produit avec un superviseur pourrait représenter un modèle pour le supervisé qui expérimente une certaine forme de rupture à réparer dans une relation avec un client.

**Influence de la relation de supervision sur le développement des supervisés à la lumière du bilan.** Les participants de la présente étude ont été rencontrés tout juste après la fin de leur année d'internat, ce qui représente un bon moment pour faire un bilan



de leur expérience de supervision en réfléchissant à la manière dont celle-ci a pu marquer leur développement en tant que professionnel en devenir. Considérant que toute relation de supervision est fort probablement composée d'éléments positifs et négatifs, il est possible de croire que c'est vraisemblablement le bilan que se fait le supervisé de sa relation, ce avec quoi il repart de son expérience, qui influence son développement personnel et professionnel, et non les événements positifs et négatifs en soi. C'est possiblement la somme des événements positifs ou négatifs, de même que la façon dont chacun d'eux a été perçu ou régulé par le supervisé, qui influence le bilan que celui-ci se fait de son histoire relationnelle en supervision. Cela dit, il est possible de penser qu'un supervisé qui se montre apte à réfléchir sur son expérience de supervision, à tirer parti des moments difficiles et à soutirer le maximum des aspects positifs fera sans doute un bilan positif de sa relation de supervision, surtout s'il a évolué dans un contexte relativement favorable. À l'inverse, un supervisé qui a du mal à adopter une telle attitude, ou qui a été confronté à des difficultés qui ont dépassé sa capacité à les gérer, risque de faire un bilan plus négatif de son année en supervision. Cette observation va dans le même sens que les conclusions de l'étude de Jacobsen et Tanggaard (2009), qui rapportent que pour avoir une expérience de supervision positive, les supervisés doivent se montrer actifs et engagés, et prendre la pleine responsabilité de leur apprentissage tout en acceptant que certains besoins ne pourront possiblement jamais être comblés complètement.

Afin d'accepter cette réalité et parfois de faire face à certaines limites du superviseur tout en maintenant une relation de supervision positive, la pertinence pour les supervisés de déployer différentes stratégies d'autorégulation est apparue dans les données de la présente étude. Bien que les mécanismes de régulation interactive présentés précédemment soient souvent bénéfiques pour la relation, des supervisés mentionnent qu'il leur a parfois été utile de faire preuve de lâcher-prise par rapport à certaines insatisfactions à l'égard du superviseur. D'autres rapportent avoir cherché réponse à certains besoins à l'extérieur de la relation de supervision, par exemple en faisant des lectures ou en sollicitant le soutien de collègues, lorsque le superviseur n'était pas en mesure de les combler. Finalement, d'autres mentionnent avoir senti le besoin de réguler certains enjeux suscités par la relation de supervision dans le cadre d'une psychothérapie. Ces stratégies d'autorégulation trouvent écho dans les écrits d'Elman et al. (2005), qui affirment que le recours à la consultation de pairs ainsi qu'à la psychothérapie sont parmi les stratégies qui s'avèrent pertinentes pour le développement professionnel lorsque le besoin se fait sentir.

Selon la perception des participants à cette étude, le supervisé a donc un rôle important à jouer dans l'issue de la relation de supervision et dans son développement personnel et professionnel, mais le superviseur apporte également sa contribution. Outre les éléments positifs et négatifs en lien avec le superviseur discutés précédemment, l'hypothèse peut être formulée que le bilan que se fait le supervisé à propos de l'influence de la relation de supervision sur son développement aura plus de chances

d'être positif si le superviseur l'accompagne dans sa réflexion et son intégration des différents événements qui se produisent pendant l'année. Johnson et al. (2014) abordent l'apport du superviseur à cet égard, dans leur article théorique sur la fonction de mentorat du superviseur, fonction qui peut contribuer au développement d'une relation de supervision qui permet au supervisé de se transformer positivement. Ces auteurs précisent que c'est lorsque le superviseur s'investit dans une relation enrichissante basée entre autres sur la réciprocité et le soutien avec son supervisé, plutôt qu'en étant uniquement centré sur les dimensions théoriques ou évaluatives, qu'il peut offrir le meilleur pour la carrière et le développement émotionnel de ce dernier. Les résultats de la présente étude renforcent l'hypothèse que l'implication que le supervisé sent de la part de son superviseur pour l'aider à gérer les événements pouvant se produire pendant l'année en supervision peut teinter le bilan du supervisé en ce qui concerne l'influence de la relation de supervision sur son développement personnel et professionnel.

Toutefois, selon les résultats de la présente étude, ce ne sont pas tous les supervisés qui bénéficient de cette implication de la part de leur superviseur. Certains supervisés ont témoigné d'un sentiment de solitude dans leur développement professionnel. Selon les résultats obtenus, il semble que ce sentiment de solitude fasse en sorte que le supervisé se sent laissé à lui-même pendant son année et avide de bénéficier d'une relation de supervision qui lui permettrait de se sentir soutenu dans son parcours professionnel. Cette solitude que peuvent ressentir certains supervisés est une dimension peu abordée dans la documentation. D'autres dimensions connexes ont reçu plus

d'attention, par exemple les évènements contre-productifs au sein de la relation de supervision (Gray et al. 2001), le manque de validation de la part du superviseur (Wulf & Nelson, 2000) ou l'encadrement insuffisant de la part des superviseurs considérés inefficaces par les supervisés (Ladany et al., 2013). La présente étude apporte donc une contribution au bassin de connaissances dans le domaine en abordant plus précisément la dimension de la perception de solitude des supervisés en regard de leur développement professionnel.

Il est possible de croire qu'il peut être très souffrant pour un supervisé de se sentir laissé à lui-même, dans un contexte où il apprend un métier qui demande une grande compétence interpersonnelle. Selon Lecomte (2012), le processus de supervision se limite trop souvent à une démarche centrée sur la compréhension du client et sur des aspects théoriques et techniques. Selon cet auteur, cela fait en sorte que la dimension du savoir-être en intervention est ignorée, dimension qui s'avère pourtant essentielle afin de maintenir une relation thérapeutique de qualité avec le client. Lecomte (2012) ajoute que les expériences les plus déstabilisantes pour le thérapeute impliquent des enjeux relationnels et personnels. Pour soutenir celui-ci dans sa quête de régulation de ses états internes et de sa régulation interactive avec son client, ce qui réfère au savoir-être, Lecomte (2012) préconise une approche de supervision intégrée des savoirs, axée sur le développement de la conscience réflexive de soi en interaction, ou autrement dit, d'une forme d'autorégulation dans l'action.

En ce sens, il est possible de penser qu'en l'absence d'un soutien et d'une implication suffisante de la part du superviseur, le développement personnel et professionnel du supervisé puisse être compromis, plus précisément en ce qui concerne la dimension du savoir-être et des compétences relationnelles en intervention. Dans un contexte où le supervisé est encore en formation, même si la relation de supervision comporte parfois des insatisfactions, des défis ou des situations particulières, il est possible de croire que le fait d'avoir à gérer cela avec un superviseur suffisamment impliqué permet tout de même au supervisé de faire des apprentissages importants. Par exemple, tel que mentionné précédemment, le dénouement de certaines impasses ou difficultés dans la relation avec le superviseur peut servir de modèle pour la relation avec le client. Ainsi, bien que certaines situations à gérer avec le superviseur puissent représenter un défi pour le supervisé, il apparaît plus préjudiciable pour ce dernier de se sentir seul par rapport à son développement personnel et professionnel. Il est possible de croire que cette solitude perçue par le supervisé puisse faire en sorte qu'il se sente privé de la possibilité de faire des apprentissages significatifs en interaction avec un superviseur.

Dans un autre ordre d'idées, il est possible de penser que le fait d'avoir réalisé la collecte de données de la présente étude au moment du bilan de fin d'année a permis aux supervisés d'avoir une vue d'ensemble de leur expérience en supervision. Qui plus est, contrairement aux participants d'autres études citées (D'Errico et al., 2012; Jacobsen & Tanggaard, 2009; Wulf & Nelson, 2000), ceux de la présente étude étaient en dernière

année de leur parcours de formation dans un programme de doctorat en psychologie clinique. Ils étaient donc dans une position favorable pour témoigner des éléments de leur relation de supervision, présente ou passée, qui ont eu une influence sur leur développement. Étant en fin de parcours, les supervisés préparaient également leur entrée dans la profession au moment où ils ont été rencontrés, ce qui a permis l'accès à des éléments de vécu en lien avec cette réalité particulière dans leur cheminement professionnel.

À cet égard, les éléments qui se profilent dans le cadre de référence de la présente étude suggèrent l'hypothèse que l'histoire relationnelle vécue en supervision, quelle qu'elle soit, au-delà d'influencer le développement personnel et professionnel du supervisé, va probablement teinter aussi la préparation du supervisé à l'entrée dans sa vie professionnelle. En effet, il est possible de penser que ce moment particulier du cheminement des supervisés sera influencé par leur dernière relation de supervision dans le cadre de leur formation académique et par la façon dont les supervisés perçoivent que cette relation les a aidés à se développer pour faire face à cette transition. Les conclusions des chercheurs Wulf et Nelson (2000) vont dans ce sens, certains psychologues interrogés dans le cadre de leur étude se remémorant qu'il avait été très aidant que leur superviseur, durant leur formation, porte une attention particulière à leur préparation aux défis professionnels qui les attendaient dans leur future carrière. Dans la présente étude, étant à l'orée de leur nouvelle carrière, certains supervisés mentionnent se sentir fragiles dans la transition vers la vie professionnelle, en raison d'une relation de

supervision qui ne leur a pas permis de se développer d'une façon satisfaisante. Selon Ronnestad et Skovholt (2003), les supervisés qui achèvent leur formation peuvent se sentir particulièrement vulnérables, par exemple en anticipant les tâches professionnelles de plus grande ampleur qui les attendent et en prenant conscience de tout ce qu'il leur reste à apprendre une fois sur le marché du travail. Selon ces chercheurs, lors de cette période, il peut s'avérer particulièrement difficile pour un supervisé de ne pas trouver, chez son superviseur, un regard qui confirme et valide ses capacités. Ils soulignent qu'à cette étape du cheminement, l'apport du superviseur s'avère encore très important pour le supervisé.

C'est probablement pour cette raison que dans la présente étude, d'autres supervisés qui ont trouvé un écho satisfaisant chez leur superviseur mentionnent qu'ils abordent la pratique avec une confiance qui a été nourrie par la relation avec ce dernier qui, par exemple, les a encouragés à déployer leurs propres ressources et à trouver leurs propres repères en tant que jeunes professionnels. En conclusion, que le bilan qu'ils en font soit positif, négatif ou quelque part sur le continuum entre les deux, il est possible de croire que les supervisés amorceront leur carrière en étant habités par des traces de leur plus récente histoire relationnelle en supervision, qui s'est certainement avérée marquante pour leur développement personnel et professionnel.

## **Forces et limites de l'étude**

### **Forces de l'étude**

L'une des forces de cette étude réside dans le fait d'avoir adopté une méthode qualitative avec des entrevues semi-structurées comme méthode de collecte de données, ce qui a permis d'approfondir l'expérience de chaque participant. Les données provenant de ces entrevues ont permis de faire ressortir la complexité et les différentes facettes de la relation de supervision ainsi que son influence sur le développement des supervisés. De façon générale, très peu d'études portent spécifiquement sur ces dimensions, ou elles le font de façon très ciblée sur un seul aspect, par exemple, au détriment d'une perspective plus large sur le phénomène. La présente étude permet donc de combler certaines de ces lacunes et d'enrichir le bassin de connaissances dans le domaine. En effet, la profondeur de l'analyse et la présentation détaillée des données permettent d'ajouter des précisions au sujet de dimensions qui sont parfois effleurées dans les autres études. De plus, le fait d'avoir effectué les entrevues dans un court délai après la fin de l'année en supervision a permis d'avoir accès à l'ensemble de l'expérience encore fraîche des supervisés, sans réduire la collecte de données à un moment trop précis de l'histoire relationnelle ni induire un biais avec le temps écoulé après la fin de la relation, comme cela est le cas dans d'autres études.

De plus, le canevas d'entrevue semi-structuré composé de questions ouvertes laissait place à une grande variété de réponses de la part des supervisés, ce qui a permis de faire ressortir un grand nombre d'aspects de la relation de supervision et du



développement des supervisés. Par après, l'analyse des données a été menée avec rigueur et une démarche pour calculer l'accord inter-juges a été effectuée, ce qui a permis d'augmenter la validité du processus d'analyse. Le fait d'organiser les résultats dans une grille de catégorisation a permis d'en rendre compte d'une façon claire, concise et détaillée. De plus, la décision de poursuivre l'analyse des données avec l'élaboration du cadre de référence s'est avérée pertinente car cette démarche a permis de mettre en lien les aspects de l'histoire relationnelle en supervision afin de mieux comprendre leur influence sur le développement des supervisés. Finalement, le schéma qui illustre le cadre de référence permet de rendre les données plus vivantes et plus représentatives de la diversité des réalités en supervision.

Une autre force de la présente étude réside dans le fait que plusieurs mesures ont été prises pour faciliter la liberté de parole et la confidentialité pour les supervisés, dans un contexte où l'étude se déroulait dans le département de psychologie au sein duquel ils étudient. Par exemple, les supervisés de quatrième année doctorale ont été retenus car leurs superviseurs provenaient de leur milieu de stage externe plutôt que du département où ils poursuivaient leurs études, et aucune mention de ces milieux de stage ne figurent dans la thèse. Le soin accordé aux différentes mesures visant à assurer la confidentialité a pu faire en sorte que les participants se sont sentis à l'aise de se dévoiler à propos des différentes facettes de leur expérience en supervision.

### **Limites de l'étude**

En ce qui concerne le processus d'analyse des données, il est à noter que l'analyse qualitative inductive repose sur la subjectivité de la personne qui effectue la codification. En effet, les résultats obtenus sont construits à partir de l'expérience et de la perspective du chercheur, qui doit décider ce qui est plus important ou moins important dans les données collectées. L'interprétation que le chercheur en fait introduit donc la possibilité d'un certain biais (Blais & Martineau, 2006). De plus, malgré la rigueur avec laquelle l'étude a été menée, il n'est pas possible de généraliser les conclusions obtenues étant donné qu'il s'agit d'une étude qualitative exploratoire. Bien que les données recueillies permettent de mettre en lumière plusieurs facettes de la relation de supervision avec richesse et profondeur, la méthode utilisée limite l'accès à une diversité de points de vue sur le phénomène. En ce sens, les participants étaient tous issus de la même université, alors qu'il est possible de penser que les programmes doctoraux et le type de supervision peuvent varier d'une université à l'autre.

Une autre des limites de la présente étude réside dans le fait que seul le point de vue du supervisé a été recueilli. Or, il aurait été intéressant d'avoir aussi le point de vue du superviseur à propos de l'expérience de supervision vécue avec le supervisé. En lien avec la dernière partie du cadre de référence, il manque également d'informations à propos des facteurs autres que la relation de supervision qui peuvent influencer la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle du supervisé à la fin de son année en supervision, par exemple en ce qui a trait à la terminaison de la formation académique,

aux opportunités d'emploi disponibles ou au contexte de vie personnelle. Il est à noter que les supervisés ont été rencontrés rapidement après la fin de leur dernier stage, ce qui fait en sorte qu'il pouvait être difficile pour eux de réfléchir à propos de l'influence de la relation de supervision sur les débuts de leur vie professionnelle, étant donné que celle-ci était à peine amorcée. Qui plus est, il n'y avait pas de question spécifique à cet égard dans le canevas d'entrevue, la préparation à l'entrée dans la vie professionnelle étant une dimension qui a émergé pendant l'analyse des données.

Il est également possible que le canevas d'entrevue et la conduite des entrevues aient pu introduire un certain biais dans les données. En effet, certaines questions cherchaient à recueillir des informations sur plusieurs dimensions à la fois à propos d'un même élément. Voici un exemple de question : *À la lumière du bilan que tu viens d'énoncer, la relation de supervision que tu as vécue a-t-elle eu une influence, positive ou négative, sur ton développement personnel et/ou professionnel ?* Ce type de question a pu faire en sorte que certains supervisés se sont spontanément sentis interpellés par l'un des pôles, positif ou négatif, ou uniquement par l'une des dimensions du développement personnel ou professionnel. Advenant le cas où la chercheuse principale n'aurait pas posé suffisamment de sous-questions pour aller chercher des réponses à chacun des éléments de la question, il est possible que certaines informations n'aient pas été recueillies. Il aurait donc été pertinent de simplifier certaines questions du canevas d'entrevue afin qu'elles soient plus ciblées et concises.

### **Retombées de l'étude**

Certaines retombées positives de l'étude peuvent être envisagées, tant au plan scientifique que clinique. Tout d'abord, au plan scientifique, l'étude contribue à l'avancement des connaissances, jusqu'ici peu nombreuses, sur les aspects de la relation de supervision selon le point de vue des supervisés. Plus spécifiquement, elle participe à l'enrichissement des connaissances sur la manière dont la relation de supervision, à travers une expérience de supervision qui s'étend sur une année complète, peut avoir une influence sur le développement personnel et professionnel des supervisés.

Sur le plan clinique, il est possible de penser que les résultats obtenus pourraient fournir aux superviseurs des différents départements de psychologie un levier pour amorcer ou poursuivre une réflexion au sujet de l'importance de la relation de supervision pour le développement des supervisés. Bien que chacun des superviseurs ait un style et une approche qui lui sont propres, les aspects de la relation de supervision qui ont émergé dans la présente étude apparaissent transversaux aux différentes approches. Elles pourraient donc s'avérer utiles pour mieux comprendre ce qui peut favoriser l'établissement d'un lien positif avec les supervisés, et ce, afin de l'actualiser dans leur rôle de superviseur. En ce sens, une meilleure connaissance des effets néfastes sur le supervisé que peut avoir une relation de supervision marquée par des éléments négatifs pourrait inciter certains superviseurs à se montrer plus vigilants à cet égard. Cet apport de l'étude est cohérent avec les lignes directrices émises par l'American Psychological Association (APA) pour la supervision clinique en psychologie (APA, 2014). Ces lignes

directrices énoncent qu'une relation de supervision de qualité est essentielle pour que la supervision clinique s'avère efficace. Il y est également stipulé que le superviseur est responsable de créer et de maintenir une relation de collaboration qui met en valeur les compétences du supervisé, en plus d'aborder les enjeux qui pourraient se présenter au sein de cette relation. Ainsi, les résultats de la présente étude pourraient avoir des retombées possibles au regard d'activités de formation à la supervision chez d'actuels ou de futurs superviseurs.

Qui plus est, les résultats de la présente étude pourraient s'avérer intéressants pour les responsables des programmes de formation doctorale en psychologie, en tant que source d'information pour instaurer certains mécanismes visant à réfléchir spécifiquement sur l'importance de la relation de supervision pour le développement des supervisés. Il pourrait également être intéressant que cette réflexion soit co-construite avec les superviseurs impliqués auprès de leurs étudiants, afin de développer une vision commune de la supervision, qui tient compte de l'importance de la relation de supervision. De plus, il pourrait s'avérer pertinent que les supervisés soient sensibilisés eux aussi, à quelques reprises durant leur formation, à propos de l'importance de cette relation de supervision pour leur développement en tant que futurs psychologues. À cet égard, il est possible de croire que le fait de prendre connaissance des résultats de l'étude pourrait donner l'occasion à certains supervisés de prendre un recul par rapport à leurs propres relations de supervision, dans le but de mieux comprendre l'influence qu'elles peuvent avoir sur leur développement. De plus, afin d'accompagner la réflexion des

supervisés, certains éléments du canevas d'entrevue de cette étude pourraient s'avérer utiles, notamment les questions concernant l'établissement du lien avec le superviseur ou la présence possible de difficultés au sein de la relation. Certains éléments du schéma de la présente étude, par exemple en ce qui a trait aux continuums illustrant la diversité des vécus possibles en lien avec différents aspects de la relation de supervision, pourrait également servir de base pour cette réflexion. Pour ce faire, un questionnaire pourrait être créé par les responsables des programmes en tenant compte de ces éléments du canevas d'entrevue et du schéma de l'étude. Des supervisés interrogés dans le cadre de la présente étude ont d'ailleurs mentionné que l'entrevue leur avait permis de nourrir leur réflexion à propos de leur expérience du supervision et d'enrichir le processus de terminaison de leur relation de supervision de façon satisfaisante. Ainsi, il pourrait s'avérer intéressant que l'ensemble des supervisés soient invités à faire un bilan de leur relation de supervision à différents moments pendant l'année. Il serait également intéressant que les responsables des programmes de formation demeurent informés à propos de l'évolution de leurs étudiants au sein des relations de supervision qui se déroulent dans le cadre des stages et internats. Toutefois, une réflexion à cet égard s'avérerait nécessaire au préalable afin d'évaluer l'impact de la transmission d'informations aux responsables des programmes à propos d'aspects intimes qui peuvent se vivre au sein des relations de supervision. Il pourrait être pertinent qu'un équilibre soit visé entre le fait de demeurer informé et de préserver l'intimité des supervisés en ce qui a trait à leur relation de supervision.

En somme, le fait de réfléchir à l'importance de la relation de supervision et de demeurer informés du vécu de leurs étudiants en lien avec leurs superviseurs pourrait amener les responsables de programmes de formation à établir une procédure pour gérer les situations problématiques. Par exemple, une telle procédure pourrait faire en sorte que lorsqu'un supervisé vit une situation de rupture avec son superviseur, il pourrait savoir de quelle façon faire appel à des personnes-clé de son programme de formation afin d'être accompagné dans la résolution de ses difficultés. Considérant l'apport positif que peut représenter une expérience réparatrice en supervision, tel que discuté précédemment, il est possible de croire que les supervisés pourraient grandement bénéficier d'un tel soutien pour y parvenir, lorsque cela s'avère nécessaire.

### **Pistes d'investigation futures**

#### **Pistes d'investigation futures en lien avec les limites de la présente étude**

Puisque les quelques études réalisées dans le domaine, incluant la présente étude, ont pour la plupart recruté un petit nombre de participants, il serait intéressant de faire une étude de plus grande envergure, possiblement avec une méthode à la fois quantitative et qualitative, à portée longitudinale, qui recrute des supervisés de différents niveaux et de différents programmes. En effet, il serait pertinent de suivre les supervisés pendant tout leur cheminement doctoral en supervision afin d'approfondir les données disponibles à propos de la relation de supervision et de son influence sur leur développement personnel et professionnel. Afin d'enrichir les connaissances à ce sujet, il pourrait aussi être utile de recueillir le point de vue du superviseur impliqué dans

chacune des relations de supervision à l'étude, dans le but d'avoir accès aux données concernant les dyades superviseurs-supervisé. Toutefois, il apparaît important de souligner qu'une telle étude comporterait plusieurs contraintes. Parmi celles-ci, il y a le fait qu'il s'agisse d'un sujet délicat à aborder au sein d'un département de psychologie, certains superviseurs ou supervisés pouvant craindre d'être identifiés, particulièrement dans les situations où la relation de supervision s'avère plus difficile.

Dans un autre ordre d'idées, il serait également intéressant de faire une recherche qualitative sur les différents facteurs qui peuvent influencer la préparation du supervisé à l'entrée dans la vie professionnelle, au moment où il termine son parcours doctoral. La relation de supervision semble indéniablement faire partie de ces facteurs, mais il serait intéressant d'investiguer d'autres facteurs tels que le contexte de vie personnelle ou le contexte de vie professionnelle dans la transition des études vers la carrière. Afin d'enrichir les données d'une telle étude, il serait pertinent de faire une deuxième collecte de données environ un an après la fin des études, une fois que le supervisé a acquis un peu plus d'expérience sur le marché du travail. À ce moment, le supervisé aurait sans doute le recul nécessaire pour bonifier le bilan quant à l'influence des différentes relations de supervision sur son développement personnel et professionnel, en plus de témoigner de son cheminement pendant la première année de vie professionnelle.



### **Pistes d'investigation futures en lien avec le thème de la relation de supervision**

Il pourrait être intéressant, dans une prochaine étude, de revisiter certains liens qui ont été proposés dans le cadre de référence afin de les approfondir ou de les valider avec une méthode adéquate qui le permettrait. Par exemple, en tenant compte de l'importance de chacun des aspects de la relation de supervision pour chaque supervisé, il serait intéressant d'expliquer davantage l'impact de ces aspects sur la nature du bilan que tire le supervisé de son année en supervision. Une méthode quantitative, au moyen de questionnaires auto-rapportés visant à évaluer les variations dans la nature de ce bilan en fonction de différents aspects de la relation de supervision, pourrait s'avérer nécessaire pour ce faire. Une telle étude permettrait possiblement de mieux comprendre, par exemple, l'importance d'un bon arrimage entre les différentes caractéristiques du superviseur et du supervisé ainsi qu'entre les aspirations du supervisé et les aspects réels de la relation de supervision au sein de laquelle il est impliqué.

L'importance d'une relation réparatrice avec le superviseur, non seulement pour les supervisés mais aussi pour leur travail clinique avec les clients, se profile dans les données de certaines études, incluant celle-ci. Il serait donc pertinent de faire une étude plus approfondie à propos de la dimension réparatrice qui peut être présente dans la relation de supervision, possiblement en adoptant une méthode qualitative. Par exemple, il serait intéressant d'en savoir plus sur les facteurs, à la fois chez le superviseur et chez le supervisé, qui peuvent nuire ou faciliter l'établissement d'un lien réparateur lorsque ce besoin est présent. L'investigation à propos des éléments de contexte qui peuvent

influencer l'établissement d'un tel lien, de même que sur les impacts positifs une fois le lien établi, seraient à inclure également. De plus, étant donné l'apport potentiellement positif d'une expérience réparatrice dans la relation de supervision pour la clientèle du supervisé qui a été observé dans la présente étude, il pourrait être pertinent de poursuivre l'investigation à cet égard. Par exemple, une étude pourrait viser à évaluer, de manière qualitative, l'impact d'une expérience réparatrice sur le supervisé, mais également sur la relation thérapeutique avec ses clients au moment où cette réparation s'amorce.

Ceci complète la section de la discussion de la présente thèse. Dans un premier temps, l'interprétation des résultats obtenus en lien avec les quatre sous-objectifs de l'étude a été présentée. Dans un deuxième temps, les forces, les limites et les retombées de la présente étude ainsi que des recommandations pour des études futures ont été exposées. La conclusion de la thèse sera présentée dans la prochaine section.

## **Conclusion**

Un portrait de l'expérience de supervision selon la perception des futurs psychologues a été dressé dans le cadre de cette étude. En effet, celle-ci a ciblé la perception qu'ont les futurs psychologues de leur expérience de supervision en rétrospective, en adoptant une perspective large qui tient compte de l'ensemble des aspects de cette expérience. Ainsi, les données recueillies à propos de l'expérience de supervision englobaient la relation de supervision et le développement personnel et professionnel des supervisés, de même que l'histoire relationnelle qui s'est créée avec le superviseur et qui inclut des éléments en lien avec l'évolution de la relation et le contexte qui l'entoure. Ces données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-structurées avec un échantillon de six supervisés qui terminaient leur quatrième année doctorale en psychologie clinique et qui s'apprêtaient à amorcer leur carrière. L'exploration en profondeur de leur expérience de supervision visait entre autres à mieux comprendre la manière dont la relation de supervision est susceptible d'influencer le développement personnel et professionnel des supervisés.

L'analyse des données, effectuée avec la méthode d'analyse qualitative inductive, a tout d'abord permis de faire ressortir sept catégories principales, ainsi qu'un nombre important de catégories de plus petit niveau, qui ont été regroupées, organisées et décrites dans une grille de catégorisation, intitulée « La relation de supervision et ses

différentes facettes au cœur de la formation et du développement personnel et professionnel des futurs psychologues ». Par la suite, l'analyse des données a été poursuivie jusqu'à l'élaboration d'un cadre de référence sous forme de schéma permettant de proposer des hypothèses à propos des liens entre les différentes catégories. Il se profile à travers les données, entre autres, que certains éléments peuvent contribuer à une expérience positive dans la relation de supervision. Les caractéristiques du superviseur et du supervisé en font partie, notamment lorsque le superviseur se montre capable d'offrir un accueil bienveillant ainsi qu'un regard ajusté au supervisé, et que ce dernier se montre motivé, ouvert et conciliant. Un autre élément positif est en lien avec la présence rassurante du superviseur dans le quotidien du stage. Cette présence peut se traduire par un lien émotionnel implicite entre le superviseur et le supervisé, une notion qui est peu ressortie dans les autres études portant sur la relation de supervision.

L'analyse des données a également permis de mettre en lumière certains éléments qui peuvent être associés à une expérience de supervision plus négative. Parmi ceux-ci, les caractéristiques du superviseur et du supervisé ressortent à nouveau, notamment lorsque la qualité de présence du superviseur ainsi que sa disponibilité temporelle et émotionnelle sont insuffisantes, ou que le supervisé manque de souplesse ou s'investit de façon insuffisante dans la relation de supervision. À travers la perception de supervisés, la présente étude a aussi permis d'apporter des précisions en ce qui a trait aux difficultés en lien avec l'arrimage émotionnel entre le superviseur et le supervisé. Ces difficultés semblent générer une solitude et une déception importantes chez le

supervisé qui exprime des affects difficiles sans être reçu adéquatement par son superviseur. La dimension de la solitude perçue par le supervisé à l'égard de son cheminement professionnel s'avère une contribution novatrice à la documentation dans le domaine étant donné qu'elle n'a pas été relevée dans les études recensées.

Certains éléments du contexte entourant la relation de supervision pouvant avoir une influence sur celle-ci selon la perception des supervisés sont également ressortis de l'analyse des données. Il est possible de penser que l'ensemble des éléments contextuels qui ont été présentés enrichissent les connaissances dans le domaine et y ajoutent des précisions, étant donné le peu d'attention qui leur a été consacrée dans la documentation. Parmi les éléments qui se profilent à travers les données recueillies, il y a les dispositions du supervisé envers la relation de supervision, que ce soit en lien avec la nature des expériences antérieures ou avec l'état d'esprit dans l'amorce de la relation. Ces dispositions, qui peuvent varier considérablement d'un supervisé à l'autre, témoignent d'éléments contextuels importants qui ont été perçus comme pouvant influencer l'établissement du lien avec le superviseur. De plus, les éléments contextuels en lien avec le milieu de stage ou la vie personnelle du supervisé informent sur des facteurs extérieurs à la relation de supervision qui rendent chacune d'elles unique et qui peuvent avoir un impact sur celle-ci à différents moments pendant l'année de stage, selon la perception des participants de l'étude.

Finalement, la construction du cadre de référence sous forme de schéma a mis en lien les catégories principales ayant émergé des données, de façon à permettre de proposer des hypothèses à propos de la diversité des cheminements possibles ainsi que la multitude « d'ingrédients » qui peuvent influencer l'expérience des supervisés en regard de leur relation de supervision. De façon générale, il se profile à travers les données qu'une relation de supervision perçue comme étant positive par les supervisés semble avoir un impact positif sur leur développement personnel et professionnel. En contrepartie, lorsque la relation de supervision s'avère plus marquée par des éléments négatifs, le développement des supervisés et la confiance dans laquelle ils entrent dans la profession semblent plus mitigés. L'expérience de supervision a été étudiée selon une perspective large dans la présente étude, en s'intéressant notamment à l'histoire relationnelle qui se tisse entre le superviseur et le supervisé, un angle nouveau en ce qui concerne la relation de supervision. La perspective globale de l'histoire relationnelle permet entre autres de mettre en lumière que l'évolution dans le temps d'une relation qui s'étend sur toute une année contribue à l'approfondissement de celle-ci, une dimension qui apparaît bénéfique pour le développement d'une complicité et d'une intimité relationnelle. Cette complicité et cette intimité semblent être un terreau fertile afin que le superviseur et le supervisé soient en mesure de réguler les difficultés et les enjeux pouvant se présenter au sein de leur relation pour que celle-ci évolue de façon positive.

Qui plus est, le fait que les supervisés aient été interrogés à la fin de leur dernière année de formation, au moment d'amorcer leur carrière, a permis à ceux-ci d'avoir une

vue d'ensemble de leur expérience de supervision. Ce moment précis dans la collecte de données a aussi permis de donner accès à des éléments de vécu en lien avec cette période particulière de leur cheminement, une perspective souvent absente des études recensées. À la lumière des résultats obtenus, il apparaît qu'en plus d'influencer le développement personnel et professionnel des supervisés, l'expérience vécue en supervision, un élément marquant de la formation des futurs psychologues, va probablement teinter aussi la confiance avec laquelle ceux-ci vont entrer dans la profession.

En résumé, la présente étude contribue à l'avancement des connaissances scientifiques au sujet de la relation de supervision et du développement personnel et professionnels des futurs psychologues, qui ont jusqu'ici retenu une attention limitée de la part des chercheurs. Les résultats de l'étude permettent donc d'apporter des précisions ainsi que quelques éléments nouveaux au sujet de la perception des supervisés à propos de dimensions importantes de l'expérience de supervision qui sont souvent effleurées dans les autres études. Par ailleurs, la consultation des principaux résultats pourrait s'avérer utile aux supervisés qui désirent prendre un certain recul par rapport à leur expérience de supervision et mieux comprendre l'influence de celle-ci sur leur développement, entre autres. Les résultats obtenus pourraient également permettre aux superviseurs et aux responsables des programmes de formation en psychologie d'amorcer ou de poursuivre une réflexion quant à l'importance de la relation de supervision sur le développement des étudiants supervisés. Cette réflexion pourrait



permettre de mieux comprendre les éléments qui peuvent favoriser l'établissement d'une relation de supervision positive ainsi que de faciliter l'accompagnement des supervisés qui vivent des situations problématiques au sein de leur supervision.

À cet égard, la présente étude a mis en lumière que certains supervisés peuvent expérimenter des ruptures au sein de leur relation de supervision. Lorsque cela se produit, il ressort des données qu'un superviseur qui se montre suffisamment sensible et à l'écoute pourrait contribuer à ce que le supervisé vive une expérience réparatrice au sein de la relation, selon ce qui a été perçu par les participants. Cette expérience réparatrice a toutefois été peu étudiée malgré l'importance qu'elle semble présenter pour les supervisés qui ont vécu des difficultés avec un superviseur. En effet, une telle expérience pourrait non seulement contribuer au rétablissement de la confiance du supervisé en tant que jeune professionnel, mais également à l'amélioration de son travail clinique auprès des clients.

Au-delà de l'effet potentiellement positif qu'une expérience de supervision réparatrice peut avoir sur la clientèle, les données recueillies dans le cadre de cette étude portent à croire que la relation de supervision dans son ensemble peut avoir un impact sur les services offerts aux clients. En effet, la relation que le supervisé établit avec ses clients présente souvent plusieurs parallèles avec celle qui le lie à son superviseur. Il arrive que le supervisé reproduise, dans sa relation avec son superviseur, une difficulté qu'il éprouve dans une relation thérapeutique avec un client. En pareil cas, le

dénouement d'un enjeu qui se présente dans la relation de supervision pourrait contribuer à ce qu'il se produise un dénouement semblable dans la relation thérapeutique. Tout au long de sa formation, le supervisé assimile une quantité importante de notions théoriques et techniques, mais il doit avant tout apprendre à développer un lien thérapeutique de qualité avec ses clients, un aspect crucial de la réussite d'un suivi psychothérapeutique. L'inexpérience, la diversité des problématiques présentées et les enjeux relationnels propres à chacun des clients peuvent s'avérer déconcertants pour l'étudiant en formation. Il apparaît donc essentiel que celui-ci puisse bénéficier d'une relation de supervision de qualité qui soutiendra le développement de ses compétences en tant que jeune professionnel, mais surtout qui lui permettra de vivre une expérience relationnelle enrichissante. Il est possible de penser qu'une telle expérience contribue à ce que le supervisé amorce sa carrière avec des bases solides et une capacité accrue à établir des liens thérapeutiques de qualité avec ses clients, étant donné les parallèles qui peuvent être faits entre la relation thérapeutique et la relation de supervision.

En terminant, il semble que de prioriser le développement du supervisé en misant sur la relation de supervision pourrait s'avérer une bonne façon d'assurer la qualité du traitement pour le client. En effet, il est possible de croire que le fait de prendre soin de la relation de supervision pourrait représenter un modèle pour le supervisé dans son travail clinique et s'avérer une expérience d'apprentissage considérablement importante pour celui-ci. En ce sens, une meilleure connaissance des différents aspects et facettes de

la relation de supervision pourrait avoir un impact sur la relation avec le client, par le biais du supervisé qui est impliqué à la fois avec le superviseur et avec ses clients. Les résultats de la présente étude pourraient apporter cet éclairage à propos de ce qui peut influencer positivement ou négativement le développement de la relation de supervision, selon la perception des supervisés. Ainsi, la pratique clinique pourrait bénéficier, autant que le supervisé, de l'importance accordée à l'expérience de supervision pour le développement des futurs psychologues.

## Références

- American Psychological Association. (2014). Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology. Répéré à <http://apa.org/about/policy/guidelines-supervision.pdf>
- Bauman, Z. (1995). *Life in fragments: Essays in post-modern morality*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert, excellence and power in clinical nursing practice*. California: Addison-Wesley.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26, 1-18.
- Bordin, E. S. (1983). Supervision in counseling: II. Contemporary models of supervision: A working alliance based model of supervision. *The Counselling Psychologist*, 11, 35-42.
- Beinart, H. (2013). Models of supervision and the supervisory relationship. Dans I. Fleming & L. Steen. (Éds), *Supervision and clinical psychology: Theory, practice and perspectives*, (2e éd.), (pp. 49-62). Londres: Routledge.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4<sup>e</sup> ed.). New Jersey: Pearson Education
- Bertsch, K. N., Bremer-Landau, J., Inman, A. G., DeBoer Kreider, E., Price, T., DeCarlo, A. (2014). Evaluation of the critical events in supervision model using gender related events. *Training and Education in Professional Psychology*, 8, 171-181.
- Burke, W. R., Goodyear, R. K., & Guzzard, C. R. (1998). Weakenings and repairs in supervisory alliances: a multiple-case study. *American Journal of Psychotherapy*, 52, 450-462.
- Crook Lyon, R. E., & Potkar, K. A. (2010). The supervisory relationship. Dans N. Ladany & L. J. Bradley (Éds), *Counselor Supervision* (pp. 15-52). New York: Routledge.
- D'Errico, J., Purcell-Lalonde, M., & Bouchard, M. A. (2012). La perspective de stagiaires en psychologie sur la relation de supervision. *Psychologie Québec*, 29, 33-35.

- Donati, M., & Watts, M. (2005) Personal development in counsellor training: towards a clarification of inter-related concepts. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33, 475-484.
- Doehrman, M. J. (Éd.). (1976). Parallel process in supervision and psychotherapy. [Numéro special]. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 40(1).
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 322–329.
- Ekstein, R., & Wallerstein, R. S. (1958). *The teaching and learning of psychotherapy*. New York, NY : Basic Books.
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29, 95-116.
- Ellis, M. V., Berger, L., Hanus, A. E., Ayala, E. E., Swords, B. A., & Siembor, M. (2014). Inadequate and harmful clinical supervision: Testing a revised framework and assessing occurrence. *The Counseling Psychologist*, 42, 434-472.
- Elman, N. S., Illfelder-Kaye, J., & Robiner, W. N. (2005). Professional development: training for professionalism as a foundation for competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 367-375.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Lowell, MA : McGraw-Hill.
- Falender, C. A. (2014). Supervision outcomes: Beginning the journey beyond the emperor's new clothes. *Training and Education in Professional Psychology*, 8, 143-148.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2014). Clinical supervision : The state of the art. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 70, 1030-1041.
- Frawley-O'Dea, M. G., & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: A contemporary psychodynamic approach*. New York: The Guilford Press.
- Frenette-Leclerc, C-A. (1992). Sur le chemin de l'expertise. *Nursing Québec* 12(1), 48-54.
- Gard, D. E., & Lewis, J. M. (2008). Building the supervisory alliance with beginning therapists. *The Clinical Supervisor*, 27, 39-60.

- Genther, D. (2011). Factors relating to supervisor's initiation and frequency discussion regarding sexual orientation in clinical supervision of individual psychotherapy. Thèse de doctorat inédite, University of Kansas. Repérée à <http://search.proquest.com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/909528981?pqorigsite=summon>
- Ghesquière, P., Maes, B., & Vandenberghe, R. (2004). The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 171-184.
- Gray, L. A., & Ladany, N., & Walker, J. A., & Ancis, J. R. (2001). Psychotherapy trainees' experience of counterproductive events in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 371-384.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication methods and measures*, 1, 77-89.
- Heher, M. J. (2008). Counselor trainee perceived supervisory effectiveness: An investigation of counselor trainee cognitive style and supervisor supervisory style. Thèse de doctorat inédite, Duquesne University. Reperée à <http://search.proquest.com.ezproxy.usherbrooke.ca/docview/304638138?pqorigsite=summon>
- Hess, A. K. (1987). Psychotherapy supervision: Stages, Buber, and a theory of relationship. *Professional psychology: Research and Practice*, 18, 251-259.
- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Horrocks, S., & Smaby, M. H. (2006). The Supervisory Relationship: Its Impact on trainee personal and skills development. Dans G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Éds). *Vistas : Compelling perspectives on counselling 2006* (pp.173-176). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hugues, J. N. (2009). What is personal development and why is it important ? Dans J. N. Hugues & S. Youngson (Éds), *Personal development and clinical psychology* (pp. 25-45). West Sussex, RU : Wiley-Blackwell.
- Inman, A. G., & De Boer Kreider, D. E. (2013). Multicultural competence: Psychotherapy practice and supervision. *Psychotherapy*, 50, 346-350.

- Inman, A.G., & Ladany, N. (2008). Research: The state of the field. Dans A. K. Hess, K. D. Hess, & T. H. Hess (Éds). *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice* (2e éd.), (pp. 500-517). Hoboken, NJ: Wiley.
- Jacobsen, C. H., & Tanggaard, L. (2009). Beginning therapist's experiences of what constitutes good and bad psychotherapy supervision. With a special focus on individual differences. *Nordic Psychology*, 61, 59-84.
- Jervis, S. (2012). Parallel process in research supervision: Turning the psycho-social focus towards supervisory relationships. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 17, 296-313.
- Johnson, W. B., Skinner, C. J., & Kaslow, N. J. (2014). Relational mentoring in clinical supervision: The transformational supervisor. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 70, 1073-1081.
- Johnston, L. H., & Milne, D. L. (2012). How do supervisee's learn during supervision? A grounded theory study of the perceived developmental process. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 5, 1-23.
- Ladany, N., & Bradley, L. J. (2010). *Counselor supervision*. New York, NY : Routledge.
- Ladany, N. Inman, A. G., Thompson, B. J., Hill, C. E., Cook-Lyon, R., Knox, S., et al. (2010, Juin). *Corrective relational experiences in psychotherapy supervision*. Affiche présentée à la Society for Psychotherapy Research Conference, Asilomar, Californie.
- Ladany, N., Inman, A. G., Hill, C., Knox, S., Crook-Lyon, R., Thompson, B. J., et al. (2012). Corrective relational experiences in supervision. Dans L. G. Castonguay, & C. E. Hill (Éds), *Transformation in psychotherapy: corrective experiences across cognitive behavioral, humanistic, and psychodynamic approaches* (pp. 335-352). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ladany, N., Mori, Y., & Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 41, 28-47.
- Landis, R. et Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Leclerc, B. S., Jacob, J., Akpaki, O., & Paquette, J. (2014). *Impact de l'offre de stages et de la fonction de superviseur sur la performance organisationnelle des établissements de santé et de services sociaux*. Repéré à : [http://www.centreinteractions.ca/fileadmin/csss\\_bcsl/Menu\\_du\\_haut/Publications/Centre\\_de\\_recherche\\_InterActions/Unite\\_d\\_evaluation/ETMIIno2\\_final.pdf](http://www.centreinteractions.ca/fileadmin/csss_bcsl/Menu_du_haut/Publications/Centre_de_recherche_InterActions/Unite_d_evaluation/ETMIIno2_final.pdf)



- Lecomte, C. (2006). Clinical supervision : A process of self-reflexivity in the development of therapeutic competence. Dans R. Raubolt (Éd.), *Influence, Persuasion, and Indoctrination in Psychotherapy Training*, (pp.221-254). New York, NY : Other Press.
- Lecomte, C. (2012). La supervision efficace : la primauté du savoir-être. *Psychologie Québec*, 29, 28-32.
- Lecomte, C., Savard, R., Drouin, M. S., & Guillon, V. (2004). Qui sont les psychothérapeutes efficaces? Implications pour la formation en psychologie clinique. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25, 73-102.
- Lecomte, C., & Savard, R. (2012). La supervision clinique : un processus de réflexion essentiel au développement de la compétence professionnelle. Dans T. Lecomte & C. Leclerc (Éds), *Manuel de réadaptation psychiatrique* (pp. 315-348). Montréal, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lorentzen, S., Ronnestad, M. H., & Orlinsky, D. (2011). Sources of influence on the professional development of psychologists and psychiatrists in Norway and Germany. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 13, 141-152.
- Mat Min, R. (2012). Impact of the supervisory relationship on trainee development. *International Journal of Business and Social Science*, 3, 168-177.
- McMahon, A. (2014). Four guiding principles for the supervisory relationship. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15, 333-346.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology : integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors-Série - 3*, 1-27.
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 384-395.

- Orlinsky, D. E., & Rønnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop: A study of therapeutic work and professional development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Paré, I. (2015, 25 février). Réseau de la santé : l'abolition d'une prime pourrait aggraver la pénurie de psychologues. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/sante/432839/penurie-de-psychologues-dans-le-reseau-de-la-sante>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Pearce, N., Beinart, H., Clohessy, S., & Cooper, M. (2013). Development and validation of the supervisory relationship measure: A self-report questionnaire for use with supervisors. *British Journal of Clinical Psychology*, 52, 249-268.
- Raingruber, B. J. (1999). Recognizing, understanding, and responding to familiar responses: The importance of a relationship history for therapeutic effectiveness. *Perspectives in Psychiatric Care*, 35, 5-17.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Development*, 71, 396-405.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30, 5-44.
- Salmon, D. M. (2013). The supervisory relationship in music therapy internship. *Canadian Journal of Music Therapy*, 19, 11-22.
- Scaife, J. (2009). Supervision and personal development. Dans J. Hugues, & S. Youngson (Éds), *Personal development and clinical psychology* (pp.89-107). West Sussex, RU : Wiley-Blackwell.

- Sheikh, A. I., Milne, D. L., & MacGregor, B. V. (2007). A model of personal professional development in the systematic training of clinical psychologists. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 278-287.
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (2001). What can senior therapists teach others about learning arenas for professional development. *Professional Psychology: Theory, Practice and Research*, 32, 207-216.
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of Career Development*, 30, 45-58.
- Todd, T. C., & Storm, C. L. (2002). Thoughts on the evolution of MFT supervision. Dans T. C. Todd & C. L. Storm (Éds), *The complete systemic supervisor: Context, philosophy, and pragmatics* (pp. 1-16). Lincoln, NE: Authors Choice Press.
- Watkins, C. E. (2011). The real relationship in psychotherapy supervision. *American Journal of Psychotherapy*, 65, 99-116.
- Watkins, C. E., Reyna, S. H., Ramos, M. J., & Hook, J. N. (2015). The ruptured supervisory alliance and its repair: On supervisor apology as a reparative intervention. *The Clinical Supervisor*, 34, 98-114.
- Wilbur, M. P. (1991). *Counselor skill and personal development rating form*. Instrument de mesure inédit, University of Connecticut.
- Wilcoxon, S. A., Norem, K., & Magnuson, S. (2005). Supervisee's contributions to lousy supervision outcomes. *Journal of Professional Counseling, Practice, Theory, & Research*, 33, 31-49.
- Worthen, V., & McNeill, B. W. (1996). A phenomenological investigation of 'good' supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 25-34.
- Wulf, J., & Nelson, M. L. (2000). Experienced psychologists' recollections of internship supervision and its contributions to their development. *The Clinical Supervisor*, 19, 123-145.

## **Appendice A**

Lettre d'invitation à participer à l'étude

Bonjour à vous, doctorantes et doctorants !

Je sollicite aujourd'hui votre participation dans le but de recruter des participantes et participants dans le cadre de mon projet de thèse doctoral portant sur la relation de supervision et le développement personnel et professionnel des étudiantes et étudiants supervisés. L'objectif de la recherche est d'explorer et de mieux comprendre, selon la perspective des étudiants supervisés dans le cadre de leur internat, ce qui compose l'histoire relationnelle qui se crée au cours d'une année de supervision ainsi que le contexte qui l'entoure. Il s'agit d'arriver à mieux cerner, à travers le récit d'histoires relationnelles s'étant créées dans le contexte des supervisions d'internat, quels sont les éléments de la relation de supervision qui influencent le développement personnel et professionnel des supervisés.

Des entrevues individuelles d'environ 120 minutes sont prévues afin d'obtenir votre point de vue sur l'histoire relationnelle que vous avez vécue en supervision cette année. Un moment et un lieu seront déterminés selon votre préférence et vous recevrez à l'avance les grands thèmes de l'entrevue ainsi que le formulaire de consentement afin d'en prendre connaissance. Vous devrez le signer au moment de l'entrevue.

Votre participation à ce projet de recherche aura l'avantage de vous permettre une réflexion sur la relation de supervision qui s'est déroulée dans le cadre de votre année d'internat, tout en vous permettant d'en faire un bilan et d'identifier certains éléments qui ont pu influencer votre développement personnel et professionnel. De plus, vous contribuerez à l'avancement des connaissances sur la relation de supervision, un sujet jusqu'ici peu étudié. Par ailleurs, vous aurez à consacrer un certain temps pour l'entrevue. Il est également possible que vous sentiez un malaise à partager certaines informations. Dans ce cas, vous pourrez refuser en toute liberté de répondre à certaines questions. Soyez assurés que les données recueillies demeureront confidentielles et que des précautions (qui vous seront explicitées dans le formulaire de consentement) seront prises pour qu'il en soit ainsi étant donné que la recherche se déroule dans le département au sein duquel vous étudiez. Finalement, les entrevues se tiendront à l'été 2013, une fois que le processus d'évaluation sommative de vos stages aura été complété.

Si vous êtes intéressée, intéressé à participer ou à obtenir davantage d'informations sur le projet, je vous invite à communiquer avec moi par courriel ou par téléphone en me laissant vos coordonnées téléphoniques et le meilleur moment pour vous rejoindre. Au plaisir !

Catherine Sasseville-Lahaie, doctorante en psychologie clinique

xxx-xxx-xxxx

xxx@usherbrooke.ca

Dirigée par Maryse Benoit, Ph.D., professeure  
Université de Sherbrooke

xxx-xxx-xxxx

xxx@usherbrooke.ca

et par Marie Papineau, Ph. D., professeure  
Université de Sherbrooke

xxx-xxx-xxxx

xxx@usherbrooke.ca

**Appendice B**  
Formulaire de consentement

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Vous êtes invitée, invité à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots et/ou des idées que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à adresser vos questions à la responsable du projet. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement libre et éclairé qui se trouve à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

### **Titre du projet**

L'impact de la relation de supervision sur le développement des futurs psychologues.

### **Responsables du projet**

Catherine Sasseville-Lahaie, étudiante au doctorat professionnel en psychologie clinique, est responsable de ce projet de recherche. Vous pouvez la rejoindre au xxx-xxx-xxxx ou à l'adresse courriel [xxx@usherbrooke.ca](mailto:xxx@usherbrooke.ca) pour toute information supplémentaire ou tout problème relié au projet de recherche.

Maryse Benoit, Ph.D. et Marie Papineau, Ph. D., professeures au Département de psychologie à l'Université de Sherbrooke, FLSH, supervisent conjointement le projet de recherche. Vous pouvez rejoindre Maryse Benoit au xxx-xxx-xxxx ou par courriel à l'adresse suivante : [xxx@usherbrooke.ca](mailto:xxx@usherbrooke.ca). Vous pouvez rejoindre Marie Papineau au xxx-xxx-xxxx, ou par courriel à l'adresse suivante : [xxx@usherbrooke.ca](mailto:xxx@usherbrooke.ca).

### **Objectifs du projet**

L'objectif de cette recherche est d'explorer et de mieux comprendre, selon la perspective des étudiants supervisés dans le cadre de leurs stages doctoraux, ce qui compose l'histoire relationnelle qui se crée au cours d'une année de supervision ainsi que le contexte qui l'entoure. Il s'agit d'arriver à mieux cerner, à travers le récit de l'histoire relationnelle s'étant créée dans le contexte de la supervision en internat, quels sont les éléments de la relation de supervision qui influencent le développement personnel et professionnel des supervisés.

### **Justification du recours à des êtres humains et du choix du groupe**

Comme l'étude vise précisément à recueillir les perceptions d'étudiants supervisés en lien avec la relation de supervision vécue pendant une année de stage, il est essentiel de recourir directement à vous pour atteindre cet objectif. La présente étude s'adresse spécifiquement aux internes car vous avez reçu une supervision individuelle tout au long de votre année de stage.

### **Critères d'admissibilité**

1. Être un étudiant qui vient de terminer sa deuxième année d'internat (quatrième année de doctorat) en psychologie à l'Université de Sherbrooke (campus de Sherbrooke ou campus de Longueuil) et dont l'évaluation sommative du stage a été complétée.
2. Les doctorants ayant changé de superviseur en cours d'année ou ayant reçu de la supervision de la part de deux superviseurs simultanément sont inclus dans l'étude. Le cas échéant, l'histoire relationnelle recueillie sera composée des récits des deux relations de supervision.

### **Raison et nature de votre participation**

Il est entendu que votre participation à ce projet est requise pour une entrevue d'environ 150 minutes. Les grands thèmes de la recherche vous seront envoyés par courriel quelques jours avant l'entrevue pour que vous puissiez amorcer une réflexion sur ceux-ci, ce qui devrait prendre environ 30 minutes. L'entrevue, d'une durée d'environ 120 minutes, aura lieu à l'endroit qui vous convient, selon vos disponibilités. Vous aurez à répondre à des questions au sujet de la relation de supervision que vous avez vécue dans le cadre de votre année d'internat. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio numérique, puis retranscrite sous forme verbatim.

### **Avantages pouvant découler de la participation**

Votre participation à ce projet de recherche vous offrira l'opportunité de réfléchir sur la relation de supervision qui s'est déroulée dans le cadre de vos stages, tout en vous permettant d'en faire un bilan et d'identifier certains éléments qui ont pu influencer votre développement personnel et professionnel. Ce bilan pourrait s'avérer être un outil d'intégration de vos acquis. De plus, vous contribuerez à l'avancement des connaissances sur la relation de supervision.

### **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

Vous aurez à consacrer un certain temps pour l'entrevue. Il est également possible que du contenu chargé émotionnellement puisse être abordé lors de l'entrevue ou que l'entrevue induise une réflexion sur des événements difficiles qui ont pu être vécus en supervision, ce qui peut susciter



un certain état de malaise. Dans ce cas, vous pourrez refuser à tout moment et en toute liberté de répondre à certaines questions. Vous pouvez également mentionner pendant ou à la fin de l'entrevue s'il y a des informations que vous souhaitez retirer du contenu qui sera analysé. Si un malaise subsiste, une référence pour consulter en psychologie vous sera fournie (Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke : xxx-xxx-xxxx).

Il est possible que vous ressentiez de la fatigue pendant la rencontre. Le cas échéant, vous pourrez demander de prendre une pause. Étant donné que vous faites partie du même département que la chercheuse principale de ce projet, vous pourriez craindre que vos propos soient dévoilés à votre superviseur ou à une quelconque instance départementale. Or, nous vous assurons que rien ne sera divulgué, en aucun cas.

### **Droit de retrait de participation sans préjudice**

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Advenant le cas où vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents audio ou écrits vous concernant soient détruits?

Oui ☐ Non ☐

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, la chercheuse vous demandera explicitement si vous désirez la modifier.

### **Confidentialité des données**

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse recueillera et consignera dans un dossier de recherche certains renseignements vous concernant (par exemple, nom et prénom, numéro de téléphone et courriel, enregistrement et verbatim). Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite de ce projet de recherche seront recueillis.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Les données recueillies seront conservées, dans un classeur barré, pour une période n'excédant pas cinq ans. Après cette période, les données et les enregistrements audio seront détruits.

Afin de préserver la confidentialité des données, le dossier et l'enregistrement de chaque participant seront dénominalisés, c'est-à-dire que des numéros de code seront utilisés pour identifier les données. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera

conservée uniquement par la chercheuse responsable du projet de recherche, Catherine Sasseville-Lahaie.

Advenant le cas où certains indices risqueraient de mener à l'identification des participants ou de leurs superviseurs, la chercheuse s'engage à en effacer les traces dans le texte verbatim, dans le rapport de recherche et dans la thèse. De plus, aucune mention du milieu en particulier dans lequel les participants ont effectué leur stage n'apparaîtra dans la thèse, ce qui fait que les participants ne pourront aucunement être reconnus par d'éventuels lecteurs de la thèse.

Il est possible que des collaborateurs de la recherche aient accès aux enregistrements pour la retranscription des verbatim et l'analyse des données. Les deux directrices de thèse de la chercheuse auront également à prendre connaissance des données une fois qu'elles auront été transcrites en verbatim pour assurer la supervision du projet de recherche. Toutefois, aucun renseignement permettant d'identifier les participants n'apparaîtra dans les documents auxquels ces personnes auront accès. De plus, tous les collaborateurs potentiels seront tenus au respect de la confidentialité des données et devront signer un formulaire à cet effet.

Étant donné que la présente étude se déroule dans un contexte académique, il est à noter que les entrevues de recherche auront lieu une fois que l'évaluation sommative de votre stage aura été complétée, pour ne pas interférer avec ce processus. De plus, des précautions seront prises pour qu'aucun superviseur, collègue, professeur, ni instance départementale n'ait accès aux données recueillies. Il y a toutefois une exception, et il s'agit des directrices de recherche de la chercheuse (toutes deux professeures au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke). Par contre, celles-ci y auront accès une fois que toutes les informations susceptibles d'identifier les participants ou leurs superviseurs auront été retirées des verbatim, tel que mentionné précédemment.

À titre de précaution, nous vous demandons de ne pas divulguer le fait que vous participez à la présente étude. En demeurant ainsi discret, cela permettra d'éviter que l'identité des participants soit connue de qui que ce soit, autre que de la chercheuse principale qui réalisera l'entrevue avec vous.

De plus, nous vous demandons de ne pas révéler le nom de votre superviseur(e) à la chercheuse principale et d'en parler au masculin en tout temps lors de l'entrevue (peu importe le sexe de celui-ci), pour éviter que son identité soit dévoilée.

Dans l'éventualité où vous auriez pu souhaiter que vous ou votre superviseur soyez identifié, par exemple dans le but de communiquer une expérience difficile vécue en supervision, nous voulons vous spécifier que les données recueillies dans le cadre de la présente recherche ne peuvent servir à cette fin. Il est entendu qu'aucune information ne sera envoyée à votre superviseur ni à aucune autre instance départementale, en aucun cas. S'il advenait que l'entrevue suscite un certain état de malaise, tel que mentionné précédemment, une référence pour consulter en psychologie vous sera

fournie (Service de psychologie et d'orientation de l'Université de Sherbrooke : xxx-xxx-xxxx poste xxx).

À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, ou par des organismes gouvernementaux mandatés par la loi. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

### **Résultats de la recherche et publication**

Les conclusions et les résultats obtenus vous seront communiqués en vous faisant parvenir les sections des résultats et de la discussion dans la thèse. L'information recueillie pourra être utilisée de manière globale pour des fins de communication scientifique et professionnelle. Dans ces cas, rien ne permettra d'identifier les personnes ayant participé à la recherche.

### **Identification du président du Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des lettres et sciences humaines**

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec le responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à **Mme Dominique Lorrain**, présidente du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : xxx-xxx-xxxx, ou par courriel à: [xxx@usherbrooke.ca](mailto:xxx@usherbrooke.ca).

### **Consentement libre et éclairé**

Je, \_\_\_\_\_ (*nom en lettres moulées*), déclare avoir lu et compris le présent formulaire et en avoir reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'accepte également de me conformer aux règles de confidentialité qui ont été explicitées dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser les questions que j'avais et on y a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Signature du participant ou de la participante : \_\_\_\_\_

Signé à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 20\_\_.

**Déclaration du responsable**

Je, CATHERINE SASSEVILLE-LAHAIE, chercheuse principale de l'étude, certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressée, intéressé, les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'elle ou il m'a posées à cet égard et lui avoir clairement indiqué qu'elle ou il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité, tel qu'indiqué dans le présent formulaire. Je m'engage également à informer la participante ou le participant de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de son consentement.

Signature de la responsable du projet : \_\_\_\_\_

Signé à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 20\_\_.

**Appendice C**  
Canevas d'entrevue

## **Canevas d'entrevue**

### *Introduction à l'entrevue*

Tout d'abord, je te remercie beaucoup d'avoir accepté de participer à mon projet de recherche. Avant d'entrer dans le vif du sujet, je voudrais vérifier avec toi si tu as bien lu le formulaire de consentement et si tu as des questions en lien avec ce que tu as lu [réponses et clarifications, au besoin].

Je tiens à te réitérer que je suis consciente du contexte académique dans lequel mon projet se déroule et que toutes les précautions nécessaires seront prises pour assurer la confidentialité des données recueillies. Aucun collègue, superviseur, professeur ni instance départementale n'y aura accès, et je porterai une attention particulière à l'effacement des indices qui pourraient permettre de t'identifier, toi ou ton superviseur, lorsque je produirai les textes verbatim, le rapport de recherche et la thèse. Je te demanderais également de demeurer discret par rapport à ta participation à mon projet, afin d'assurer la confidentialité de ton superviseur et la tienne.

Comme c'était indiqué dans le formulaire de consentement, je vais te demander de parler de ton superviseur au masculin, pour éviter qu'il soit identifié. Par contre, ne t'en fais pas si tu t'échappes et que tu te trompes de genre, je le corrigerai par après, car je ne voudrais pas que ça freine ta spontanéité. D'ailleurs, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, tu peux laisser aller ta spontanéité... ça se peut qu'il y ait des redondances dans mes questions, mais tant que je te laisse aller, prends pour acquis que c'est correct, sinon c'est à moi de te recadrer, ça te va ?

Juste pour se remettre dans le bain, je vais te relire les grands thèmes de mon projet, que tu as reçu par courriel il y a quelques jours : la relation de supervision, les moments-clés (positifs ou négatifs dans votre année en supervision, ton développement personnel/professionnel en lien avec la relation de supervision, et les éléments contextuels (stage, vie personnelle) en lien avec l'année qui vient de s'écouler.

Par ailleurs, ne te gêne pas pour poser des questions tout au long de l'entrevue s'il y a des éléments qui t'apparaissent moins clairs ou pour demander une pause si tu en ressens le besoin. Avant d'entrer dans le contenu de l'entrevue, j'aimerais préciser certains détails en lien avec la supervision que tu as reçue dans le cadre de ton année d'internat.

### *Modalités de supervision durant l'année d'internat*

Certains internes reçoivent à la fois une supervision de groupe et une supervision individuelle tout au long de leur année de stage. Dans le cadre du présent projet, nous nous intéresserons à la supervision individuelle que tu as reçue cette année.

- En lien avec cela, est-ce que tu étais supervisé par un seul superviseur, ou par deux superviseurs ?
- Combien d'heures de supervision individuelle as-tu reçue dans ton année d'internat (s'il y a lieu, combien d'heures avec chacun des superviseurs) ?
- Dans quel type de milieu as-tu réalisé ton stage (hôpital, scolaire, réadaptation, etc.) ?
- Peux-tu décrire brièvement les modalités de la supervision que tu as reçue (déroulement des rencontres, etc.) ?

### *Définition et description de l'histoire relationnelle*

L'histoire relationnelle implique une continuité et un monde subjectif commun, qui peut se construire lorsque des individus ont interagi ensemble de façon régulière durant une période donnée. Ici, on fait référence à l'histoire relationnelle qui s'est construite durant ton année en supervision.

Dans une relation de supervision, comme dans toute relation, il peut se produire à la fois des événements positifs et négatifs. Souvent, ces événements influencent le cours de cette relation et ont une influence sur la personne qui la vit, mais ce n'est pas parce qu'il s'est produit un événement positif ou négatif que l'impression générale de la relation est nécessairement en lien avec cet événement. L'histoire relationnelle inclut donc tous ces événements et les réflexions qu'ils ont pu avoir suscité. Je cherche donc à avoir une vision d'ensemble de ce que tu as vécu dans ta relation de supervision, et mes questions iront en ce sens.

### *Éléments du contexte précédant l'année de supervision*

2. Parle-moi un peu du contexte précédant le début de ta relation de supervision dans l'année d'internat qui vient de se terminer, par exemple, ta motivation à entreprendre cette année de stage, ton état d'esprit au début de l'automne, tes sentiments par rapport au milieu de stage et au superviseur auxquels tu étais assigné.

### *L'histoire relationnelle en supervision*

3. Parle-moi du début de ta relation de supervision; le premier contact, l'établissement ou non d'un lien de confiance, tes sentiments par rapport à ton superviseur, ainsi que tout élément que tu juges pertinent (p.ex. confiance en soi ou doute de soi).

3.1 Selon toi, y a-t-il des caractéristiques de ton superviseur qui ont favorisé ou défavorisé l'établissement de votre relation de supervision ? Des caractéristiques chez toi ? Comment et pourquoi, selon toi ?

3.2 Comment décrirais-tu ton superviseur ?

3.3 Au-delà des caractéristiques de ton superviseur ou des tiennes, y a-t-il des aspects du déroulement de la supervision (p.ex. actions posées par toi ou ton superviseur) qui ont été favorables ou défavorables ? Comment et pourquoi, selon toi ?

3.4 Quelle était l'importance de la relation de supervision pour toi, cette année ?

4. Parle-moi du « milieu » de votre relation de supervision, en incluant tout élément que tu juges pertinent, qui permettrait d'identifier des moments-clés ou des fluctuations dans ton vécu en lien avec cette relation.

4.1 Quelles émotions t'a fait vivre cette relation de supervision ?

4.2 As-tu l'impression d'avoir été blessé dans ta relation de supervision ?

4.3 Au contraire, as-tu l'impression que ta relation de supervision t'a aidé dans ton parcours ?

4.4 Comment et pourquoi, selon toi ?

5. Parle-moi de la fin de ta relation de supervision, de la manière dont la fin a été abordée avec le superviseur, de tes sentiments en lien avec la terminaison de cette relation, ainsi que tout élément de la relation qui est resté en suspens.

5.1 As-tu l'impression qu'il s'est déjà produit une expérience difficile dans ta relation avec ton superviseur ?

5.2 Si oui, y a-t-il eu une résolution suite à cela ?

5.3 Si oui, comment et qu'est-ce qui l'a favorisée ?

5.4 S'il n'y a pas eu de résolution, avec quoi restes-tu suite aux difficultés vécues dans la relation ?

5.5 Quels étaient vos moyens, avec ton superviseur, pour réguler la relation de supervision ?

5.6 Y a-t-il des choses que tu aurais aimé qui soit dites ou faites, et qui ne l'ont pas été dans ta relation de supervision cette année ? Si oui, lesquelles ?



*Éléments du contexte entourant l'année en supervision*

6. Y a-t-il des évènements, à la fois en lien avec ton parcours académique ou en lien avec ta vie personnelle, qui ont pu exercer une influence significative sur ton vécu et tes sentiments par rapport à cette relation de supervision ? Si oui, explique.

6.1 Par exemple, une difficulté dans le milieu de stage ?

6.2 Ou sur le plan positif, un évènement heureux qui a influencé ta relation de supervision ?

6.3 Comment et pourquoi cet évènement a-t-il eu une influence sur ta relation de supervision, selon toi ?

*Bilan de l'histoire relationnelle et influence sur le développement personnel et professionnel*

7. Si tu avais à dresser un bilan de cette histoire relationnelle, qu'est-ce que tu y inclurais ?

7.1 Qu'est-ce qui te semble le plus significatif dans cette relation ? Pourquoi ?

7.2 Si tu avais à donner un titre de film à l'histoire relationnelle qui s'est déroulée avec ton superviseur, quel serait-il, et pourquoi ?

7.3 Dans quelle mesure ta relation de supervision se rapprochait d'une relation que tu considères idéale ?

8. À la lumière du bilan que tu viens d'énoncer, la relation de supervision que tu as vécue a-t-elle eu une influence, positive ou négative, sur ton développement personnel et/ou professionnel ? Comment et pourquoi, selon toi ?

8.1 As-tu le sentiment que cette relation t'a aidé au niveau de ta confiance et de ton identité professionnelle et/ou personnelle ? Au contraire, as-tu le sentiment qu'elle t'a nuit ? Comment et pourquoi, selon toi ?

*Autre*

9. En réfléchissant aux thèmes abordés et face aux questions qui t'ont été posées en ce sens, as-tu des réflexions, des questionnements et/ou des commentaires qui permettraient d'avoir accès à d'autres idées ou concepts pertinents que tu n'as pas eu l'occasion de rapporter ?

*Terminaison de l'entrevue*

Je te remercie énormément d'avoir consacré de ton temps à ma recherche.

Merci et bonne suite dans ton parcours doctoral !

**Appendice D**  
Équations, calculs et résultats du processus d'accord inter-juges

## Équations, calculs et résultats du processus d'accord inter-juges

### 1. Équation et résultat du calcul du pourcentage d'accord

$$\frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre d'accords} + \text{Nombre de désaccords}} = \frac{79}{92} = 85,9 \%$$

### 2. Équation du coefficient alpha de Krippendorff

$$\alpha = \frac{p_a - p_e}{1 - p_e}$$

où  $p_a$  = pourcentage pondéré de concordance

$p_e$  = pourcentage pondéré de concordance liée à la chance

### 3. Grille de résultats du calcul du coefficient Alpha de Krippendorff au moyen du logiciel QDA Miner

Code	ACCORD ABSENT	ACCORD PRÉSENT	DÉSACCORD	ALPHA
Aisance confiante dans la capacité à intervenir auprès de la clientèle	98	0	1	0
Ajustement progressif du supervisé au style de supervision du superviseur	97	0	2	-0,005
Apaisement de la pression de performance du supervisé	97	1	1	0,796
Arrimage naturel des personnalités du superviseur et du supervisé	98	1	0	1
Atténuation graduelle du besoin d'encadrement par le superviseur	97	2	0	1
Attitude conciliante du supervisé envers les irritants chez le superviseur	97	0	2	-0,005
Conception de l'expérience de supervision actuelle basée sur les expériences passées	97	1	1	0,796
Consolidation graduelle de la confiance envers le superviseur au fil du stage	98	1	0	1

Contribution majeure du superviseur à l'équilibre du supervisé dans son parcours	95	1	3	0,558
Déception passagère en lien avec l'utilité de la supervision	93	5	1	0,947
Désir déçu d'approfondissement dans l'apprentissage en supervision	97	1	1	0,796
Désir d'intégrer les qualités admirées chez le superviseur	98	0	1	0
Diminution consciente des attentes idéalistes envers le superviseur	98	0	1	0
Disponibilité émotionnelle du superviseur à créer un lien sécurisant avec le supervisé	95	2	2	0,791
Encouragements du superviseur à la liberté d'exploration dans l'intervention clinique	96	0	3	-0,01
Évolution graduelle du statut de supervisé vers un statut de collègue	98	1	0	1
Expression occasionnelle des insatisfactions envers le superviseur à l'entourage	95	2	2	0,791
Fragilisation de la confiance en soi du supervisé	97	1	1	0,796
Hypersensibilité du supervisé envers l'attitude du superviseur à son égard	98	1	0	1
Inhibition dans la mise en lumière des enjeux de la relation de supervision	95	2	2	0,791
Insatisfaction quant au besoin de rétroaction constructive de la part du superviseur	96	3	0	1
Intrusions dérangeantes pour le supervisé dans le cadre de la supervision	98	1	0	1
Irritation du supervisé en lien avec la rétroaction exagérément positive du superviseur	98	1	0	1
Lâcher-prise ponctuel du supervisé en regard des insatisfactions dans la relation de supervision	98	1	0	1
Motivation sincère du supervisé à entreprendre son stage	98	1	0	1
Ne s'applique pas	84	13	2	0,951
Ouverture intéressée du supervisé à découvrir son superviseur	96	0	3	-0,01
Présence d'une familiarité appropriée avec le superviseur	98	1	0	1
Présence d'une stabilité facilitante dans la vie du supervisé	94	3	2	0,847
Réassurance apaisante des insécurités passagères du supervisé	98	1	0	1
Recherche proactive de réponses aux besoins à l'extérieur de la relation de supervision	98	1	0	1
Renforcement positif des ressources du supervisé par le superviseur	96	2	1	0,884
Respect naturel des aspirations du supervisé quant à son développement professionnel	98	1	0	1
Rétrospective constructive sur la relation de supervision	98	0	1	0
Sentiment agréable de pouvoir être soi-même devant le superviseur	97	2	0	1
Sentiment de liberté quant à ce qui peut être abordé avec le superviseur	96	2	1	0,884
Sentiment de malaise momentané envers le superviseur	94	3	2	0,847
Sentiment de soulagement d'avoir accès à l'éclairage clinique du superviseur	98	0	1	0
Sentiment de soulagement face à la nouvelle relation de supervision	98	1	0	1
Sentiment gratifiant du supervisé d'être reconnu pour ses compétences	91	5	3	0,854
Tendance du superviseur à critiquer sévèrement le supervisé	91	6	2	0,913
<b>TOTAL</b>	<b>3947</b>	<b>70</b>	<b>42</b>	<b>0,764</b>

**Alpha de Krippendorff = 0,76**

## **Appendice E**

Récits fictifs illustrant deux types de cheminement en supervision

## Récit de Louis, un supervisé qui s'est reconstruit<sup>4</sup>

Louis sort tout juste d'une année de stage sous la supervision de Luc (noms fictifs). Durant l'été avant son arrivée, Louis a éprouvé certaines *difficultés dans son cheminement académique*, mais il était tout de même enthousiaste à l'idée de commencer son stage. Toutefois, il a vite été happé par un *sentiment de crainte envers la relation de supervision qui s'amorçait*, malgré le bon contact qu'il avait avec Luc. Il faut dire qu'à ce moment, Louis *sortait d'une relation de supervision perçue comme très destructrice*. Comme il accordait une *grande importance à la relation de supervision* de façon générale, il a été particulièrement *fragilisé par cette relation qui ne s'est pas bien passée*. Pour tenir le coup, il n'avait d'autre choix que de se fier sur les *repères qu'il s'était construits dans ses autres relations de supervision qui ont été plus positives*.

Heureusement, Luc *s'est montré particulièrement bienveillant envers Louis*, ce qui l'a aidé à se sentir *libre de se montrer tel qu'il est dans sa relation de supervision*. Selon Louis, Luc avait également un *grand respect pour ses aspirations professionnelles* et se montrait très *flexible envers lui*. Au début, Louis considérait qu'il était plutôt *rigide et anxieux dans sa façon d'interagir avec son superviseur*. Toutefois, avec le temps, il a appris à adopter une *attitude plus ouverte*, encouragé par l'accueil de Luc.

Ainsi, une *impression agréable de fluidité* ainsi qu'une *sincère réciprocité* se sont installées au sein de leur relation. Louis attribue cela en bonne partie aux *mécanismes de régulation de leur relation* qu'ils ont pris soin de mettre en place. Louis se sentait libre *d'exprimer ses besoins* afin que Luc et lui puissent *ajuster le tir au besoin*. De son côté, Louis avait parfois à *diminuer certaines de ses attentes* envers Luc. À un moment, il a même *choisi d'aller consulter pour mieux se réguler* dans sa relation de supervision. Cela l'a probablement aidé, aussi, à voir plus clair dans les *enjeux qui se sont posés entre eux*. Louis trouvait parfois difficile que son *superviseur ait à endosser un rôle d'évaluateur* pour le compte de son université d'attache. Il a également remarqué que *les enjeux qu'il vivait dans sa relation de supervision teintaient considérablement sa façon d'intervenir avec ses propres clients*. Par chance, Louis a pu ouvrir le dialogue avec Luc à ce sujet. Ils ont aussi profité de la fin du stage pour faire une *rétrospective constructive de leur relation*, ce qui a contribué à *clôre l'année dans la sérénité*, selon les dires de Louis.

Avec le recul, Louis se sent particulièrement reconnaissant d'avoir pu *approfondir la relation avec son superviseur*. Il a vraiment eu l'impression que Luc était *une présence rassurante et inspirante pour lui*. Louis a aussi senti qu'il *l'encourageait à expérimenter librement avec ses clients*, ce qui a fait en sorte qu'il s'est senti *de plus en plus confiant dans ses débuts en tant que futur psychologue*. Mais ce qui compte probablement le plus pour Louis, c'est le *moment crucial* qui s'est produit au début de leur relation : *lorsque Luc a reconnu et nommé*

---

<sup>4</sup> L'utilisation de l'italique dans les deux récits en appendice E réfère à des éléments des catégories de la grille de catégorisation (voir appendice F).

*les craintes de Louis envers lui.* Louis mentionne avoir été très touché par la délicatesse et la grande disponibilité émotionnelle de Luc. Il a vraiment l'impression que ce moment a permis de construire une relation de supervision réparatrice pour lui. Le sentiment de crainte qu'il éprouvait dans l'amorce de la relation de supervision avec Luc, de même que son impression d'être fragilisé par sa relation de supervision précédente, se sont résorbés grâce au lien sécurisant qu'il a pu construire avec son superviseur. Selon Louis, cela a contribué à ce qu'il reprenne confiance en lui en tant que jeune professionnel.

### **Récit de Joseph, un supervisé qui ressort amer de son année en supervision**

Joseph vient de compléter une année de stage sous la supervision de Jacques (noms fictifs). Durant l'été avant de commencer son stage, Joseph rapporte avoir vécu un *évènement difficile en lien avec une personne significative*, en plus de vivre certaines *frustrations concernant des tâches académiques liées à son université d'attache*. En commençant son stage, Joseph a rapidement constaté que son *nouveau milieu différait considérablement de ceux qu'il a connus* auparavant, ce qu'il considérait comme un défi supplémentaire pour lui. Qui plus est, selon lui, une *atmosphère de surcharge* y régnait, ce qui a amené Joseph à ressentir qu'on avait envers lui beaucoup d'attentes implicites.

Depuis le début de ses études, Joseph a toujours accordé une *importance centrale à la relation de supervision*. Il rapporte avoir vécu quelques *expériences de supervision positives*, mais précise que sa *dernière relation de supervision lui a laissé des traces négatives*. Cela a fait en sorte, selon lui, qu'il ressentait une certaine *ambivalence par rapport à la relation à venir* avec Jacques, malgré le *premier contact plutôt satisfaisant* avec celui-ci. En effet, Joseph a d'emblée éprouvé de l'*admiration* pour Jacques, qu'il considérait comme très compétent dans son domaine. Il a l'impression que c'est peut-être pour cela qu'il s'est montré *très ouvert à aller à sa découverte*, tout en adoptant une *attitude très conciliante* envers lui. Joseph avoue s'être montré possiblement un peu trop conciliant, au point où cela s'est transformé en un *certain désinvestissement envers la relation de supervision*. Il faut dire que Joseph a rapidement remarqué que la *qualité de présence de Jacques comportait d'importantes limites*, selon lui, entre autres au niveau de son écoute.

Joseph considère qu'il y avait une *distance relationnelle assez importante* entre Jacques et lui. Il précise qu'ils interagissaient de façon strictement professionnelle et qu'ils n'ont pas vraiment abordé les enjeux qui se sont présentés dans leur lien. Parmi ces enjeux, Joseph note l'impression que Jacques et lui amenaient parfois *des enjeux personnels dans la relation de supervision*. À quelques reprises, Joseph a *exprimé ses besoins insatisfaits* à Jacques, afin qu'il y ait des *ajustements dans la relation*. Comme les ajustements ont été peu nombreux malgré la bonne volonté apparente de Jacques, Joseph a dû *faire preuve de beaucoup de lâcher-prise* et se



*tourner vers ses proches pour recevoir du soutien. À l'approche de la fin, Joseph mentionne s'être senti troublé, car il a pris conscience d'avoir refoulé plusieurs insatisfactions pendant son année de stage. De plus, selon lui, la fin de la relation avec Jacques a été escamotée car ils n'ont pu prendre le temps d'en discuter pour boucler leur année ensemble.*

De façon générale, on peut dire que Joseph sent qu'il a vécu plusieurs *obstacles dans sa relation de supervision*, qui lui laissent un goût amer. Il a souvent ressenti un *désir déçu d'approfondissement dans ses apprentissages*, de même qu'un *manque d'espace pour ses réflexions en supervision*. Il s'est aussi *senti seul par rapport à son développement professionnel*, et *insatisfait de ne pas avoir reçu la rétroaction constructive* dont il aurait eu besoin. Joseph repart tout de même avec certains éléments positifs, dont l'impression d'avoir beaucoup *appris en observant son superviseur intervenir*. Il sent également que *son superviseur a pris soin de renforcer ses ressources* tout au long de l'année. Il mentionne donc avoir l'impression de terminer la relation dans une *ambivalence semblable à celle qui l'habitait au début de l'année* : *des obstacles importants se sont présentés dans sa relation de supervision*, mais il quitte tout de même avec *quelques acquis qui vont l'aider dans son développement professionnel*.

**Appendice F**  
Grille de catégorisation

## Grille de catégorisation

### **LA RELATION DE SUPERVISION ET SES DIFFÉRENTES FACETTES AU CŒUR DE LA FORMATION ET DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL DES FUTURS PSYCHOLOGUES**

---

#### **A) IMPORTANCE DE LA RELATION DE SUPERVISION POUR LE SUPERVISÉ**

**1. Centralité de la relation de supervision dans le développement professionnel du supervisé (La relation de supervision peut s'avérer un des éléments les plus importants, sinon le plus important, dans le développement du psychologue débutant)**

**1.1 Besoin irremplaçable du regard du superviseur pour l'édification de la confiance du supervisé (Comme pour un enfant, le supervisé sent qu'il a absolument besoin du reflet du superviseur pour trouver ses repères dans l'amorce de son nouveau rôle de thérapeute, afin de se construire une confiance en lui sur ce plan et de s'assurer d'avoir les bases nécessaires pour intervenir auprès des clients)**

**1.2 Contribution majeure du superviseur à l'équilibre du supervisé dans son parcours (De façon générale, le supervisé conçoit que son superviseur a une grande influence sur la façon dont il vivra son parcours professionnel, autant dans le positif que dans le négatif, selon l'arrimage avec celui-ci)**

**2. Importance modérée de la relation de supervision pour le processus d'apprentissage du supervisé (Bien qu'elle ait son importance, la relation de supervision peut s'avérer moins centrale pour l'apprentissage du rôle de psychologue)**

**2.1 Désir d'indépendance assumé du supervisé en regard de son cheminement (Le supervisé trouve important d'être autonome dans son cheminement, d'avoir un large accès à d'autres médiums d'apprentissages que la supervision, tels que les lectures, les formations, etc.)**

**2.2 Rôle de soutien du superviseur dans le parcours du supervisé (Le superviseur est perçu comme un accompagnant qui soutient et stimule le processus d'apprentissage du supervisé, mais son rôle n'est pas central; il est une source d'apprentissage parmi d'autres)**

---

## B) DISPOSITIONS PARTICULIÈRES DU SUPERVISÉ ENVERS LA RELATION DE SUPERVISION

1. Intégration significative d'apprentissages issus des relations de supervision antérieures (Le supervisé entame sa relation de supervision avec un bagage important issu de ses expériences de supervision passées; son développement professionnel est bien amorcé)

1.1 Développement de l'aptitude à approfondir la réflexion clinique (Le supervisé est bien initié au processus de réflexion et d'autorégulation en lien avec ses cas, il a eu l'occasion de raffiner ses compréhensions cliniques avec le superviseur dans ses expériences de stage antérieures)

1.2 Aisance confiante dans la capacité à intervenir auprès de la clientèle (Après avoir eu quelques expériences de supervision et de stage, le supervisé s'est construit une certaine confiance de base en sa capacité de mener un processus thérapeutique avec un client)

1.3 Construction progressive de repères sur le processus de supervision (Les premières expériences sont fondamentales pour le supervisé qui n'a a priori aucun repères sur le processus de supervision; il s'en est construit au fil des séances en vivant l'expérience des différentes facettes de la relation de supervision)

1.3.1 *Conception de l'expérience de supervision actuelle basée sur les expériences passées* (Le supervisé a tendance à comparer son superviseur et/ou son processus de supervision actuels à expériences précédentes, ou à subtilement agir avec son superviseur en fonction des premiers repères qu'il a intériorisés en supervision par le passé)

1.3.2 *Base de référence positive pour relativiser les écueils des relations de supervision suivantes* (Lorsque les premières expériences de supervision sont concluantes pour le supervisé, elles pourront lui servir de repères sécurisants pour garder le cap en cas de difficultés dans les relations de supervision suivantes)

2. Traces négatives des relations de supervision antérieures ancrées chez le supervisé (Le supervisé porte l'empreinte des expériences difficiles dans ses relations de supervision antérieures, expériences qui l'ont marqué négativement)

2.1 Souvenirs prégnants d'aspects déplaisants de la relation de supervision (Le supervisé est habité par des souvenirs très vifs de ce qu'il n'a pas apprécié dans ses relations de supervision antérieures)

2.1.1 *Mésentente désagréable au sein de la relation de supervision* (La relation de supervision passée a été fortement teintée par des tensions, plus ou moins explicites,

entre le superviseur et le supervisé; le supervisé y trouvait peu de plaisir et pouvait p.ex. appréhender négativement les séances de supervision)

2.1.2 *Impression contrariante d'avoir été jugé de façon excessivement sévère par le superviseur* (Le supervisé s'est senti jugé d'une façon qu'il considère trop sévère; les critiques du superviseur étaient p.ex. peu nuancées, abruptes ou non adaptées au niveau du supervisé)

2.1.3 *Manque criant de flexibilité de la part du superviseur* (Aux yeux du supervisé, le superviseur se montrait beaucoup trop rigide ou autoritaire sur plusieurs plans : horaire, organisation des séances, choix d'interventions à réaliser, etc.; le supervisé avait peu de place pour expérimenter ou faire des choix personnels en regard de son développement professionnel)

2.2 Vulnérabilités du supervisé exacerbées par l'expérience relationnelle difficile en supervision (L'expérience négative vécue résonne très fort, parfois jusque dans la sphère personnelle, en mettant à vif des zones sensibles du supervisé; ces vulnérabilités s'activent particulièrement dans la relation de supervision)

2.2.1 *Hypersensibilité du supervisé envers l'attitude du superviseur à son égard* (Échaudé par les difficultés dans une relation de supervision passée, le supervisé est particulièrement sensible à toute faille empathique du superviseur, il est rapidement activé sur le plan émotionnel en lien avec lui; il peut aussi se montrer méfiant ou craindre le jugement du superviseur de façon exacerbée)

2.2.2 *Fragilisation de la confiance en soi déjà vulnérable du supervisé* (Plutôt que de contribuer à construire la confiance en soi du supervisé, qui est vulnérable en raison de la nature du métier à apprendre ou en raison de fragilités personnelles, la relation avec le superviseur l'a au contraire ébranlée, le laissant p.ex. davantage perdu ou dans le doute sur sa capacité à exercer le métier)

2.2.3 *Impression subjective de retard dans la construction de l'identité professionnelle* (Étant donné que le supervisé n'a pu bénéficier d'une expérience de supervision constructive pour le développement de son identité professionnelle, il a la désagréable impression de traîner de la patte sur ce plan, en comparaison à d'autres de ses collègues)

3. État d'esprit du supervisé dans l'amorce de la relation de supervision (Attitude intérieure, vécu particulier du supervisé au début de la relation de supervision et/ou tout juste avant l'amorce de celle-ci)

3.1 Satisfaction dans le premier contact avec le superviseur (Le supervisé est content de son premier contact avec son superviseur, il n'y a pas d'éléments négatifs ou qui suscitent des doutes)

3.1.1 *Aisance ressentie d'emblée dans la relation de supervision* (**Le supervisé se sent à l'aise et détendu avec son superviseur dès le tout début de la relation**)

3.1.2 *Enthousiasme du supervisé en regard de la relation de supervision à venir* (**Le supervisé envisage positivement la relation de supervision à venir et a hâte de commencer; il envisage un bon arrimage avec le superviseur, de façon générale et/ou au niveau de l'approche théorique**)

3.1.3 *Sentiment de soulagement face à la nouvelle relation de supervision* (**Ayant eu une expérience de supervision difficile par le passé, le supervisé est soulagé de constater que la nouvelle relation augure bien**)

3.2 Ambivalence du supervisé face à la nouvelle relation de supervision (**Le supervisé oscille entre des sentiments positifs et négatifs à l'égard de la relation de supervision qui commence**)

3.2.1 *Présence d'un sentiment de réserve envers la relation de supervision à venir* (**Dans les premiers moments, le supervisé a un vécu plutôt mitigé par rapport à son superviseur; il se garde une certaine réserve dans son appréciation étant donné qu'il a du mal à savoir si la relation s'avèrera positive ou non**)

3.2.2 *Espoir timide du supervisé face à la possibilité de créer une relation satisfaisante* (**Le supervisé nourrit un sincère désir de se sentir bien dans la relation de supervision, mais une partie de lui n'ose pas trop se faire d'attentes étant donné qu'il a déjà vécu des expériences difficiles et/ou décevantes**)

3.3 Prépondérance d'un sentiment de crainte envers la relation de supervision (**La crainte du supervisé envers le superviseur est à l'avant-plan dans le début de la relation de supervision, et elle teinte les interactions**)

3.3.1 *Hésitation anxieuse du supervisé à faire confiance au superviseur* (**Le supervisé se sent fragile au niveau de sa capacité à faire confiance au superviseur, il n'est pas certain qu'il peut oser et tergiverse beaucoup intérieurement en ce sens**)

3.3.2 *Retenue craintive dans l'expression du vécu au superviseur* (**Dès le début, le supervisé se montre très réservé quant à l'expression de ses difficultés et/ou de son vécu émotionnel négatif, notamment en raison d'une peur que ce ne soit pas bien reçu**)

## C) FACTEURS POSITIFS ET NÉGATIFS POUR LA RELATION DE SUPERVISION

### 1. Caractéristiques du superviseur positives pour la relation avec le supervisé (Le superviseur a des compétences ou des particularités qui facilitent l'établissement d'une bonne relation de supervision)

1.1 Passion inspirante du superviseur pour la profession de psychologue (Le superviseur semble rempli de passion et d'enthousiasme pour son métier, ce qui est inspirant pour le supervisé et stimule son désir de travailler avec lui)

1.1.1 *Implication naturelle dans le partage des connaissances avec le supervisé (Le superviseur a à cœur de donner accès à ses connaissances et/ou aux ressources du milieu, et se montre généreux en ce sens avec le supervisé)*

1.1.2 *Compétences admirables du superviseur dans son domaine d'expertise (Le supervisé trouve important de sentir que son superviseur est bon dans ce qu'il fait, qu'il se tient à jour dans son domaine; importance d'admirer le superviseur pour avoir envie d'apprendre à son contact)*

1.2 Capacité d'accueil bienveillant du superviseur envers l'expérience du supervisé (Le superviseur est disponible, émotionnellement et en terme de temps, pour offrir un espace suffisamment bon au supervisé afin qu'il soit entendu dans l'ensemble de son expérience)

1.2.1 *Accompagnement précieux dans les questionnements profonds du supervisé (Le supervisé se sent soutenu et guidé lorsqu'il vit des remises en question, par rapport à la profession ou autres; il sent qu'il a l'espace nécessaire pour les aborder en supervision; le superviseur agit un peu comme un mentor)*

1.2.2 *Accueil compréhensif du vécu personnel difficile du supervisé (Par moments, lorsque le supervisé vit des moments difficiles sur le plan personnel, le superviseur a le souci de les entendre pour mieux l'accompagner dans son cheminement actuel)*

1.2.3 *Vécu positif du supervisé bénéficiant de l'accueil bienveillant du superviseur (Être en relation avec un superviseur capable d'accueil bienveillant envers son expérience est une expérience fort agréable pour le supervisé)*

1.2.3.a) Sentiment de liberté quant à ce qui peut être abordé avec le superviseur (Impression agréable de ne pas avoir à se censurer sur quelque sujet que ce soit, sentiment que tout peut être accueilli par le superviseur)

1.2.3.b) Sentiment agréable de pouvoir être soi-même devant le superviseur (Le supervisé apprécie le fait de sentir qu'il peut se montrer tel qu'il est devant son superviseur, en tant que personne humaine)

1.3 Capacité du superviseur d'offrir un accompagnement ajusté au supervisé (Le superviseur a à cœur d'aider son supervisé à cheminer de la façon qui convient le mieux à ce dernier, et s'ajuste en ce sens du mieux qu'il peut)

1.3.1 *Flexibilité du superviseur dans l'ajustement aux besoins du supervisé* (**Disposition naturelle du superviseur à se montrer flexible au niveau du cadre de la supervision, p.ex. au niveau des disponibilités ou du fonctionnement des séances; priorisation de ce qui est le plus pertinent pour le supervisé dans le quotidien du stage**)

1.3.2 *Respect naturel des aspirations du supervisé quant à son développement professionnel* (**Le superviseur tient réellement compte de la direction que souhaite prendre le supervisé dans son parcours d'apprentissage global, et il l'accompagne en ce sens, plutôt que d'imposer sa propre vision**)

1.3.3 *Capacité d'offrir un regard ajusté envers les compétences du supervisé* (**Le superviseur prend soin de bien connaître son supervisé pour lui donner un point de vue constructif et un regard ajusté par rapport à ses forces et faiblesses, et ainsi l'aider à cheminer en tenant compte de ces dernières**)

1.3.4 *Soutien accru dans les terrains inconnus pour le supervisé* (**Lorsque le supervisé fait face à la nouveauté, que ce soit p.ex. en terme d'intégration dans le milieu ou d'apprentissage de nouvelles compétences, le superviseur lui offre un accompagnement plus soutenu pour bien le guider**)

## 2. Caractéristiques du supervisé favorables pour la relation de supervision (**Le supervisé a des dispositions qui facilitent l'établissement d'une relation de qualité avec le superviseur**)

2.1 Motivation authentique pour l'apprentissage du métier de psychologue (**Le supervisé se montre disponible à l'apprentissage et animé d'un grand engouement pour le métier; il est davantage concentré sur son désir d'apprendre que sur un besoin de se montrer sous un jour favorable devant le superviseur**)

2.2 Motivation sincère du supervisé à s'intégrer dans son milieu (**Le supervisé se montre intéressé et motivé à entrer dans le milieu, à s'initier à ses différentes facettes et à participer activement aux activités qui s'y tiennent**)

2.3 Ouverture intéressée du supervisé à découvrir son superviseur (**Le supervisé se montre disponible à aller à la rencontre du superviseur et curieux de découvrir sa couleur particulière; cela peut également signifier de s'initier à l'approche du superviseur et/ou de se montrer ouvert à entendre sa rétroaction**)

2.4 Attitude conciliante du supervisé envers les irritants chez le superviseur (**Le supervisé se montre naturellement souple et compréhensif lorsqu'il se bute à des aspects qu'il apprécie moins ou qui l'irritent chez son superviseur, sans nécessairement avoir à effectuer un travail conscient pour y arriver**)

## 3. Caractéristiques du superviseur négatives pour la qualité du lien avec le supervisé (**Le superviseur a des attitudes ou des particularités qui ont un impact négatif sur la relation de supervision**)



3.1 Limites importantes dans la qualité de présence du superviseur (**Le superviseur est présent de corps mais pas toujours d'esprit dans les séances de supervision, ou bien sa réceptivité à être en contact avec le supervisé comporte des lacunes perçues par le supervisé**)

3.1.1 *Présence de distorsions désagréables dans l'écoute du superviseur* (**Le supervisé a l'impression que le superviseur n'est pas disposé à l'entendre, parce que ce dernier est distrait et absorbé dans ses pensées, qu'il porte une attention sélective aux propos du supervisé ou qu'il semble parfois avoir un agenda caché derrière ses propos, p. ex.)**)

3.1.2 *Intrusions dérangeantes pour le supervisé dans le cadre de la supervision* (**Le superviseur n'est pas complètement présent pour le supervisé pendant les séances de supervision, p.ex. parce qu'il se laisse déranger par d'autres tâches, ne respecte pas l'horaire établi ou prend du temps de supervision pour aborder des sujets qui ne concernent pas le supervisé**)

3.1.3 *Désintérêt décevant du superviseur envers le supervisé* (**Le supervisé est déçu de constater que son superviseur ne semble peu ou pas avoir d'intérêt à le connaître comme professionnel et comme personne; le supervisé ne se sent pas réellement « vu » par le superviseur**)

4. Caractéristiques du supervisé négatives pour la qualité du lien avec le superviseur (**Le supervisé adopte des attitudes ou des comportements qui peuvent avoir un impact négatif sur la relation de supervision**)

4.1 Manque de souplesse du supervisé dans l'adaptation au superviseur (**Le supervisé a tendance à rester sur ses positions plutôt que de se montrer ouvert à découvrir les particularités de son superviseur et à composer avec celles-ci pour le bien de son apprentissage**)

4.1.1 *Rigidité anxieuse du supervisé au sein de la relation de supervision* (**Le supervisé a du mal à se réguler et démontre une certaine rigidité dans les interactions avec le superviseur, p.ex. en se montrant peu ouvert aux idées du superviseur ou en réfutant subtilement celles-ci**)

4.1.2 *Résistance à nuancer la vision idéalisée de la relation de supervision* (**Le supervisé a des attentes élevées envers ce que doit lui apporter la relation de supervision et comment celle-ci doit être; il se montre résistant à réviser ses attentes pour être satisfait de la réalité avec son superviseur**)

4.2 Investissement insuffisant du supervisé dans la relation de supervision (**Le supervisé démontre un certain détachement ou une certaine passivité dans la relation avec son superviseur; on pourrait s'attendre à davantage d'investissement de sa part pour enrichir la relation**)

4.2.1 *Résignation excessive en lien avec les besoins non-répondus en supervision* (Le supervisé réprime ses insatisfactions/besoins envers le superviseur de façon excessive et/ou récurrente, ce qui rend la supervision de moins en moins productive et pertinente)

4.2.2 *Difficulté à assumer pleinement les responsabilités envers la relation de supervision* (Le supervisé a du mal à assumer sa part de responsabilité dans le bon fonctionnement de la relation ou à fournir les efforts nécessaires pour améliorer la qualité du lien)

---

#### D) CONTRIBUTION POSITIVE DE LA RELATION DE SUPERVISION POUR LE DÉVELOPPEMENT DU SUPERVISÉ

1. Évolution positive du supervisé au sein de la relation de supervision (La relation de supervision s'avère constructive pour le supervisé et lui permet de progresser significativement dans son développement professionnel)

1.1 Développement de l'identité et de l'autonomie professionnelles du supervisé (La relation de supervision qui s'est établie offre au supervisé un espace propice pour développer son autonomie et approfondir les bases de son identité professionnelle en devenir)

1.1.1 *Découverte graduelle de son propre style en tant que thérapeute* (Le parcours au sein de la relation de supervision permet de faire émerger le style personnel du supervisé, la couleur qui lui est propre; le supervisé se connaît mieux en tant que thérapeute)

1.1.2 *Capacité grandissante du supervisé à affirmer ses choix personnels parmi les modèles cliniques* (Le supervisé est exposé à l'approche théorique et au style d'intervention du superviseur, mais au lieu d'imiter comme il a pu le faire en début de parcours, il choisit avec cohérence ce qui colle ou non à sa propre vision, et se montre de plus en plus capable de s'affirmer constructivement face au superviseur)

1.1.3 *Intégration cohérente des apprentissages dans la définition de l'approche du supervisé* (Le supervisé sent qu'il bénéficie du contact avec l'approche du superviseur pour raffiner la sienne et y intégrer de nouveaux éléments pour sentir que son approche est mieux définie et cohérente avec sa vision de l'intervention)

1.1.4 *Atténuation graduelle du besoin d'encadrement par le superviseur* (Le supervisé vole de ses propres ailes de plus en plus et l'encadrement fourni par le superviseur

**est graduellement relâché pour répondre au besoin d'autonomie professionnelle du supervisé; ce besoin d'autonomie peut fluctuer au fil du temps)**

**1.2 Approfondissement de la relation entre le superviseur et le supervisé (Au fil du stage, les échanges et la nature du lien entre le superviseur et le supervisé s'enrichissent sur plusieurs dimensions)**

**1.2.1 Consolidation graduelle de la confiance envers le superviseur au fil du stage (Plus le temps avance et que la relation de supervision s'approfondit, et que le supervisé sent la disponibilité du superviseur, plus il lui accorde sa confiance; il peut p.ex. se sentir plus à l'aise qu'au début d'aborder ses affects négatifs ou de demander du soutien)**

**1.2.2 Consolidation manifeste de la capacité du supervisé à utiliser la relation de supervision (Le supervisé arrive en quelque sorte à trouver son rythme dans la relation de supervision pour en profiter de façon optimale pour son développement)**

**1.2.2.a) Acclimatation progressive du supervisé au style de supervision du superviseur (Le supervisé s'acclimate à la façon de fonctionner du superviseur, dans la supervision et en relation, ce qui fait qu'un bon arrimage peut se créer entre les deux et permettre que leur collaboration soit productive)**

**1.2.2.b) Intégration maximisée des compétences particulières du superviseur (Le supervisé reconnaît lucidement les forces et les faiblesses du superviseur, et s'arrange pour retirer le maximum de ses forces)**

**1.2.3. Développement d'une collaboration motivante dans la pratique clinique (Peu à peu, le superviseur et le supervisé en viennent à développer un langage et des intérêts communs dans la pratique, ce qui rend les échanges agréables et suscite la motivation à approfondir les cas rencontrés)**

**1.3 Améliorations satisfaisantes chez le supervisé au contact du superviseur (Le supervisé constate avec plaisir des changements positifs sur certains aspects grâce à l'accompagnement du superviseur)**

**1.3.1 Atteinte gratifiante d'objectifs d'apprentissage établis avec le superviseur (Le supervisé met des efforts, avec l'aide de son superviseur, pour atteindre certains objectifs d'apprentissage; sentiment de valorisation en lien avec le fait de les avoir atteints)**

**1.3.2 Apaisement de la pression de performance du supervisé (Le supervisé se sent bien accompagné et en « sécurité » avec son superviseur, ce qui fait en sorte que la pression de performance qu'il pouvait se mettre à son arrivée s'atténue de plus en plus; il se montre davantage spontané et/ou capable de relativiser ses difficultés)**

**2. Apports significatifs de la relation de supervision pour le supervisé (Le supervisé a le sentiment de retirer plusieurs bénéfices, plusieurs éléments significatifs de la relation de supervision tout au long de son année de stage)**

**2.1 Présence rassurante du superviseur dans le quotidien du stage (Le fait de côtoyer étroitement le superviseur, d'être accompagné par lui et de pouvoir recourir à lui en cas de besoin est fort apprécié et sécurisant pour le supervisé)**

*2.1.1 Sentiment de soulagement d'avoir accès à l'éclairage clinique du superviseur (Le supervisé ressort des séances de supervision avec un sentiment de soulagement d'avoir pris un temps de réflexion et d'intégration accompagné par le superviseur; impression de voir plus clair dans ses cas et motivation renouvelée à poursuivre son travail clinique)*

*2.1.2 Réassurance apaisante des insécurités passagères du supervisé (Lorsque le supervisé se sent moins confiant dans certaines tâches ou qu'il vit des doutes ou insécurités dans son parcours, les échanges avec le superviseur et le soutien offert par ce dernier ont un effet rassurant)*

*2.1.3 Présence d'un lien émotionnel implicite avec le superviseur (Sentiment d'avoir un lien particulier avec le superviseur, sans que ce soit nommé explicitement; comme une présence sécurisante sur qui compter pendant le stage, présence qui va au-delà d'un soutien concret et/ou technique)*

**2.2 Confiance en soi du supervisé nourrie par la rétroaction du superviseur (De façon générale, le style de supervision et les commentaires du superviseur sont constructifs pour la confiance en soi du supervisé)**

*2.2.1 Renforcement positif des ressources du supervisé par le superviseur (Le superviseur prend soin de souligner les bons coups et/ou les qualités du supervisé, ce qui a un impact positif sur son sentiment de confiance)*

*2.2.2 Sentiment gratifiant du supervisé d'être reconnu pour ses compétences (Sentiment du supervisé que le superviseur lui reconnaît des compétences et/ou qu'il considère que son jugement clinique est pertinent et valable)*

*2.2.3 Encouragements du superviseur à la liberté d'exploration dans l'intervention clinique (Le superviseur nourrit la confiance du supervisé en lui laissant le champ libre pour expérimenter et/ou s'amuser avec ses clients, afin qu'il puisse trouver ses propres repères et déployer ses propres ressources)*

**2.3 Présence inspirante du superviseur pour le développement du supervisé (Le superviseur agit un peu comme un modèle pour le supervisé et représente une source d'inspiration pour le développement personnel et professionnel de ce dernier)**

*2.3.1 Apprentissage par observation des compétences du superviseur* **(Le supervisé fait des apprentissages significatifs en observant son superviseur et tente de reproduire sa façon d'être en relation et/ou d'intervenir auprès des clients et au sein du milieu)**

*2.3.2 Legs du superviseur pour le développement personnel du supervisé* **(Le supervisé a le sentiment que le fait d'avoir évolué aux côtés du superviseur pendant l'année de stage lui laisse une forme d'héritage dans sa vie personnelle, au-delà des acquis sur le plan professionnel)**

2.3.2.a) Désir d'intégrer les qualités admirées chez le superviseur **(Le supervisé admire certaines qualités ou caractéristiques chez son superviseur, telles que sa sérénité, son humanisme, son authenticité ou son savoir-être, et s'en inspire pour les développer dans sa propre vie)**

2.3.2.b) Imprégnation de la relation de supervision comme modèle positif pour les autres relations **(La relation de supervision représente une expérience relationnelle positive pour le supervisé, ce qui lui donne envie de s'inspirer des aspects satisfaisants de cette expérience pour ses autres relations dans sa vie personnelle)**

2.3.2.c) Transformation subtile du supervisé au contact du superviseur **(Le supervisé a le sentiment d'être légèrement transformé comme personne humaine grâce à sa relation significative avec son superviseur; le supervisé remarque, p.ex., qu'il en vient à adopter naturellement une attitude ou une vision qui lui a été inspirée par son superviseur)**

3. Construction d'une relation de supervision réparatrice pour le supervisé **(Le superviseur et le supervisé arrivent à créer une relation de confiance qui a un effet de baume la confiance en soi ébranlée du supervisé et/ou sur les blessures relationnelles antérieures en supervision)**

3.1 Contribution bienfaitrice du superviseur au rétablissement de la confiance en soi du supervisé **(En raison d'expériences difficiles, récentes ou passées, la confiance en soi du supervisé en tant que jeune professionnel a été fragilisée, mais la relation positive avec le superviseur contribue à la rétablir)**

3.2 Engagement mutuel dans un lien réparateur pour le supervisé **(Le superviseur et le supervisé nouent un lien suffisamment bon et profond pour qu'il ait un effet réparateur sur les blessures relationnelles du supervisé en lien avec la relation de supervision, présente ou passée)**

*3.2.1 Moment crucial pour la confiance dans la relation de supervision* **(Un tournant majeur a eu lieu au sein de la relation de supervision, tournant qui a permis au supervisé de se libérer de sa méfiance envers le superviseur et de commencer à lui accorder sa confiance)**

3.2.1.a) Validation empathique de l'anxiété du supervisé par le superviseur (**Le superviseur reconnaît que le supervisé vit de l'anxiété dans la relation de supervision, il normalise et se montre compatissant**)

3.2.1.b) Discussion ouverte sur le processus de supervision (**Les blocages qui font entrave à la confiance du supervisé envers le superviseur ou qui peuvent entraver le processus de supervision sont ouvertement nommés dans le but de les dénouer**)

3.2.2 *Espace de supervision propice à l'apaisement des craintes du supervisé* (**Le climat au sein de la relation de supervision favorise une diminution de l'anxiété et des réticences du supervisé à s'investir avec le superviseur**)

3.2.2.a) Disponibilité émotionnelle du superviseur à créer un lien sécurisant avec le supervisé (**Le superviseur apparaît solide, confiant et ouvert, ce qui fait en sorte que le supervisé sent qu'il est en « sécurité » et qu'il peut prendre le risque de s'ouvrir**)

3.2.2.b) Dédramatisation délicate des difficultés du supervisé par le superviseur (**Avec diplomatie et doigté, le superviseur apporte des nuances et il relativise les difficultés du supervisé en regard de la relation de supervision, afin de diminuer leur ampleur aux yeux de ce dernier**)

---

## E) OBSTACLES POUR LE DÉVELOPPEMENT DU SUPERVISÉ DANS LA RELATION DE SUPERVISION

1. Inassouvissement des besoins d'apprentissage au contact du superviseur (**De façon plus ou moins importante, et avec des variations au niveau de la récurrence, le supervisé n'arrive pas à trouver réponse à ses besoins de supervision auprès du superviseur**)

1.1 Déception passagère en lien avec l'utilité de la supervision (**Impression momentanée de ne pas retirer autant qu'à d'autres moments de la supervision, le supervisé sent qu'il aurait pu se débrouiller sans supervision, ce qui génère une certaine déception envers le superviseur**)

1.2 Espace de supervision insuffisant pour les besoins du supervisé (**Les séances de supervisions sont pas suffisantes et/ou leur contenu ne répond pas aux besoins du supervisé; le supervisé ne sent pas qu'il peut réellement bénéficier d'un espace de supervision stable et nourrissant**)

1.2.1 *Désir déçu d'approfondissement dans l'apprentissage en supervision* (**Le supervisé nourrissait des aspirations pour son apprentissage clinique avec le superviseur, mais**

il se voit confronté avec déception aux limites des compétences ou de l'ouverture de celui-ci à approfondir dans le sens souhaité, p.ex. dans la compréhension clinique ou dans une approche particulière)

1.2.2 *Manque d'espace en supervision pour nourrir les réflexions du supervisé* (Le temps de supervision et/ou la disposition du superviseur ne laissent pas suffisamment d'espace au supervisé pour réfléchir ou aborder des questionnements identitaires et/ou professionnels profonds et globaux qui seraient importants pour lui)

1.2.3 *Sentiment de solitude du supervisé en regard de son développement professionnel* (Le supervisé se sent laissé à lui-même dans son apprentissage du métier et avide de bénéficier d'une supervision qui lui permettrait de se sentir soutenu comme il le souhaiterait dans son parcours professionnel)

2. Écueils survenus au sein de la relation de supervision (Des difficultés au niveau de l'arrimage entre le superviseur et le supervisé se sont produites et ont été éprouvantes pour le supervisé dans son cheminement pendant le stage)

2.1 Arrimage inadéquat quant aux facilitateurs de progrès chez le supervisé (Le supervisé sent que son superviseur et lui n'ont pas la même vision concernant les méthodes pédagogiques les plus appropriées pour lui)

2.1.1 *Insatisfaction quant au besoin de rétroaction constructive de la part du superviseur* (Le superviseur fournit très peu de rétroaction constructive au supervisé et/ou semble escamoter la préparation des évaluations; évaluation informelle et/ou manquante)

2.1.2 *Irritation du supervisé en lien avec la rétroaction exagérément positive du superviseur* (Le supervisé a du mal à apprécier l'abondance de renforcement positif du superviseur, car il a l'impression que ce dernier cherche à renforcer un « faux self » ou qu'il sur-estime ses compétences réelles, au détriment des aspects à améliorer qui ne sont pas suffisamment considérés)

2.1.3 *Frustration en lien avec la directivité de l'encadrement du superviseur* (Le supervisé vit de la frustration en lien avec un sentiment d'être sous-estimé par le superviseur, qui exerce un contrôle sur sa pratique que le supervisé trouve exagéré à son niveau, p.ex. en ce qui a trait à la correction des notes/rapports ou dans la vision qu'il impose au supervisé pour l'intervention avec ses clients)

2.2 Arrimage insuffisant du superviseur avec le supervisé sur le plan émotionnel (Le supervisé sent que son superviseur et lui ne sont pas sur la même longueur d'ondes, que ce dernier ne saisit pas bien la nature et/ou l'intensité de son vécu émotionnel)

2.2.1 *Sentiment de solitude du supervisé en lien avec la souffrance exprimée* (Le supervisé a vécu des difficultés importantes pendant l'année sur le plan émotionnel,

**mais l'accueil du superviseur lorsqu'il lui a exprimé sa souffrance a été inadéquat, voire blessant, ce qui le laisse seul avec ses difficultés)**

**2.2.2 Déception amère en lien avec les insatisfactions exprimées au superviseur (Le supervisé a tenté d'exprimer à son superviseur certaines insatisfactions qu'il vit à son égard, mais il ne s'est vraiment pas senti accueilli, ce qui le laisse aux prises avec une importante déception et de l'amertume envers sa relation de supervision)**

---

## F) ÉLÉMENTS DE CONTEXTE ENTOURANT LA RELATION DE SUPERVISION

**1. Contexte particulier pour la relation de supervision en lien avec le milieu de stage (Le milieu de stage et ses particularités ont eu pour effet de teinter certains aspects de la relation de supervision, pour certains)**

**1.1 Intégration positive du supervisé au sein de l'équipe du milieu de stage (Le supervisé sent qu'il a une réelle place au sein de l'équipe du milieu de stage, et plusieurs échanges, cliniques ou informels, ont lieu avec les différents intervenants; cela enrichit son expérience de stage et fait en sorte qu'il peut se référer au besoin à des personnes autres que son superviseur, p.ex.)**

**1.2 Tergiversations du supervisé en lien avec le choix du milieu de stage (Le supervisé a hésité avant de faire son choix de milieu de stage; chacun présentait des avantages et des inconvénients et il n'avait pas de coup de cœur clairement défini; présence possible de regrets en lien avec les autres milieux envisagés)**

**1.3 Nouvel arrimage à créer entre le milieu et la présence d'un interne (Le supervisé est le premier, ou presque, à faire un stage dans le milieu, alors il y a des ponts à construire avec l'ensemble du milieu afin que l'intégration de l'interne soit harmonieuse)**

**1.3.1 Ajustements nécessaires dans la définition du rôle de l'interne supervisé (Le milieu n'est pas familier avec le type de responsabilités pouvant être données à l'interne, et celui-ci doit s'acclimater au milieu pour bien comprendre son rôle, ce qui nécessite des ajustements de part et d'autre)**

**1.3.2 Initiation du milieu aux exigences académiques de l'université d'attache du supervisé (Le supervisé doit porter le cadre et les exigences de son université afin de familiariser son milieu avec ceux-ci pour le bon déroulement de son stage)**

**1.4 Défi d'adaptation du supervisé au milieu complexifié par ses particularités (Le milieu est différent des stages précédents du supervisé et présente des particularités qui nécessite que le supervisé s'adapte à un nouveau cadre)**



1.4.1 *Apprentissage accéléré de nouvelles compétences spécifiques* (**La clientèle et/ou le style d'intervention du milieu nécessite que le supervisé apprenne rapidement de nouvelles compétences pour pouvoir s'y intégrer**)

1.4.2 *Fragilisation des repères acquis dans les stages précédents* (**Le supervisé réalise qu'il ne peut plus compter uniquement sur ses repères antérieurs vu les particularités du milieu, il doit en construire des nouveaux**)

1.4.3 *Difficultés persistantes dans le processus d'adaptation au milieu* (**Malgré un certain nombre d'efforts, le supervisé n'arrive pas à s'acclimater à certains aspects de son milieu de stage, ce qui lui fait vivre de l'inconfort ou de l'anxiété, p.ex., lorsqu'il doit y faire face**)

1.5 Relation de supervision teintée par le contexte administratif du milieu (**Les instances administratives du milieu ont un impact sur la relation de supervision, p.ex. en raison de la pression exercée sur l'équipe ou en lien avec des changements/décisions qui suscitent du mécontentement**)

1.5.1 *Attentes implicites que le supervisé comble les besoins criants du milieu* (**Bien que ce ne soit pas nommé clairement, le supervisé sent que son superviseur et/ou l'administration ont tendance à oublier qu'il est stagiaire et qu'il doit consacrer du temps à différentes activités cliniques, et non augmenter sa charge afin de répondre aux attentes d'un milieu surchargé**)

1.5.2 *Contamination de l'ambiance de supervision par les irritants administratifs* (**Présence de morosité, de frustration et/ou d'incompréhension envers certains irritants issus de l'administration du milieu qui teinte les interactions et l'humeur dans les supervisions**)

2. Contexte de vie personnelle du supervisé pendant l'année de stage (**Le supervisé a vécu des choses sur le plan personnel pendant l'année qui ont été suffisamment importantes pour teinter, possiblement, son expérience de supervision et son investissement au sein de celle-ci; ou au contraire, le supervisé évoluait dans un contexte de vie stable tout au long de son stage**)

2.1 Présence d'une stabilité facilitante dans la vie du supervisé (**Pendant son année de stage, le contexte de vie personnelle du supervisé était relativement stable et lui permettait d'investir ses énergies dans son rôle professionnel**)

2.2 Soucis dans les relations personnelles du supervisé (**Le supervisé a vécu des difficultés relationnelles avec ses proches, p.ex. dans ses relations familiales ou amoureuses, qui ont pu faire en sorte qu'il était préoccupé et/ou plus vulnérable par moments**)

2.3 Vécu difficile dans le parcours académique en-dehors du stage (**Pendant l'année en stage, le supervisé a vécu des difficultés qui sont attribuables à son statut d'étudiant, p.ex. une**

**surcharge dans l'horaire, des embûches en lien avec les aspects de sa formation liées à son université d'attache, ou une impatience en lien avec la fin des études)**

**2.4 Remise en question de la place occupée par la profession dans la vie personnelle du supervisé (Pendant son année de stage, le supervisé a vécu d'importantes remises en questions concernant l'espace qu'il souhaite accorder à sa vie professionnelle versus sa vie personnelle, dans le but que les deux soient bien équilibrées)**

## G) NATURE DES INTERACTIONS AU SEIN DE LA RELATION DE SUPERVISION

**1. Particularités dans les échanges entre le superviseur et le supervisé (Chaque relation de supervision a sa couleur particulière en ce qui concerne le degré de proximité et la nature de la communication entre superviseur et supervisé)**

**1.1 Impression agréable de fluidité dans les échanges au sein de la relation de supervision (Il y a quelque chose de simple et de naturel dans le lien entre le superviseur et le supervisé, ils apprécient beaucoup de se côtoyer étroitement)**

**1.1.1 *Arrimage naturel des personnalités du superviseur et du supervisé* (Présence d'affinités qui font en sorte que la relation est d'emblée agréable et la communication est facile et harmonieuse)**

**1.1.2 *Atmosphère d'apprentissage détendue dans la relation de supervision* (Présence d'un climat détendu entre le superviseur et le supervisé; p.ex. certains apprentissages peuvent se faire spontanément par le biais de discussions informelles et/ou présence d'humour et de plaisir dans le travail clinique qu'ils effectuent ensemble, p.ex.)**

**1.1.3 *Hiérarchie quasi-inexistante entre le superviseur et le supervisé* (Bien qu'il existe une certaine hiérarchie en raison de leurs rôles respectifs, celle-ci n'est presque pas apparente)**

**1.1.3.a) *Évolution graduelle du statut de supervisé vers un statut de collègue* (Le supervisé sent une transition dans la nature de la relation; plus le stage avance, plus il sent que le superviseur le considère comme un professionnel plutôt que comme un étudiant à sa charge)**

**1.1.3.b) *Sincère réciprocité dans les échanges cliniques* (Le superviseur fait parfois appel à l'avis du supervisé pour ses propres cas dans les discussions cliniques; il y a une réciprocité dans ce qu'ils peuvent mutuellement s'apporter)**

1.1.3.c) Présence d'une familiarité appropriée avec le superviseur (**Les échanges sont conviviaux, la distance relationnelle est minimale mais tout de même présente et adéquate, les rôles et les limites sont clairs malgré la familiarité instaurée**)

1.2 Présence d'une distance relationnelle entre le superviseur et le supervisé (**Les échanges entre le superviseur et le supervisé demeurent à un niveau relativement formel, l'approfondissement de la relation est plutôt limité malgré le fait qu'ils se côtoient au quotidien**)

1.2.1 *Inhibition dans la mise en lumière des enjeux de la relation de supervision* (**Ni le superviseur ni le supervisé ne semblent oser aborder les enjeux qui sont présents entre eux; impression que l'un et l'autre en sont conscients, mais que ce n'est pas nommé**)

1.2.2 *Retenue mutuelle dans le dévoilement de soi* (**Les échanges entre le superviseur et le supervisé demeurent à un niveau relativement formel, ils en savent très peu sur la vie personnelle de l'autre et ne sont pas à l'aise de s'aventurer sur un terrain plus intime**)

2. Enjeux potentiels au sein de la relation de supervision (**La nature de la relation de supervision fait en sorte que certains enjeux peuvent se poser et complexifier l'interaction entre superviseur et supervisé pendant le stage**)

2.1 Intersection des enjeux personnels et professionnels dans la relation de supervision (**La ligne est floue entre la sphère personnelle et professionnelle au sein de cette relation; c'est donc un espace où les enjeux de l'une et de l'autre sphère peuvent se mélanger**)

2.1.1 *Répercussion d'enjeux personnels au sein de la relation de supervision* (**La relation de supervision est complexifiée par la présence d'enjeux personnels du superviseur et/ou du supervisé qui se rejouent dans la supervision**)

2.1.2 *Intervention clinique du supervisé indéniablement teintée par le cheminement en supervision* (**La réflexion sur les enjeux personnels et professionnels faite au sein de la relation de supervision a un impact subtil mais indéniable sur la façon d'intervenir du supervisé avec ses clients**)

2.1.3 *Parallélisme saisissant entre la relation de supervision et les relations du supervisé avec ses clients* (**Similitudes marquantes entre les enjeux présents au sein de la relation de supervision et ceux au sein de la relation thérapeutique; l'évolution des uns a un impact sur l'évolution des autres**)

2.2 Enjeux liés aux responsabilités du superviseur envers l'université d'attache du supervisé (**Dans le contexte du stage, le superviseur est là pour accompagner le supervisé dans son**

développement mais il doit aussi rendre des compte à l'université de ce dernier, ce qui induit un double rôle dans la relation)

2.1.1 *Vécu mitigé du supervisé envers le rôle d'évaluateur académique du superviseur* (Même si le supervisé comprend bien la nécessité d'être évalué par le superviseur, cela peut être déstabilisant pour lui de se dévoiler tout en sachant qu'il sera éventuellement évalué; son sentiment de valeur peut être affecté par la note obtenue à l'évaluation)

2.2.2 *Position délicate du superviseur envers l'évaluation des compétences du supervisé* (Le superviseur est dans une position délicate car lui seul évalue les compétences du supervisé et en fait le rapport à l'instance académique, ce qui lui confère un pouvoir qui peut laisser place à des malentendus ou dérapages avec le supervisé)

3. Mécanismes de régulation de la relation de supervision (Tout au long de l'année, différents moyens ont été mis en place par le superviseur et le supervisé afin de réguler ce qui se présentait dans leur relation)

3.1 Régulation interactive entre le superviseur et le supervisé (Le superviseur et le supervisé déploient différentes stratégies pour communiquer et adresser les enjeux qui peuvent se poser au sein de la relation de supervision)

3.1.1 *Expression ouverte des besoins et insatisfactions au sein de la relation* (Le superviseur et/ou le supervisé nomment clairement leurs besoins et/ou formulent une demande explicite de changement en cas d'insatisfaction, p.ex. dans le format de la supervision et/ou les thèmes abordés)

3.1.2 *Ajustement mutuel en lien avec le processus de supervision* (Recherche d'une zone de compromis dans le fonctionnement de la supervision et/ou dans l'encadrement du superviseur, pour tenir compte des besoins et priorités de chacun et réajuster le tir lorsque nécessaire)

3.1.3 *Vécu du supervisé en lien avec la régulation de la relation de supervision* (La régulation de la relation est un point chaud dans la supervision qui peut entraîner différentes réactions chez le supervisé)

3.1.3.a) Sentiment de soulagement agréable envers le superviseur (Le supervisé se sent délesté d'un poids après avoir ouvert la discussion avec le superviseur pour exprimer un besoin et/ou une insatisfaction; le soulagement peut également être lié à la réaction positive du superviseur à l'égard de ce qui a été exprimé)

3.1.3.b) Sentiment de malaise momentané envers le superviseur (Le supervisé reste momentanément aux prises avec un malaise après avoir exprimé un besoin ou une insatisfaction envers le superviseur; le malaise peut être en lien

avec la réaction du superviseur à cet égard; l'intensité du malaise n'est pas trop envahissante et tend à se dissiper assez rapidement)

3.2 Stratégies d'autorégulation déployées par le supervisé (**De son côté, le supervisé utilise différentes stratégies pour gérer ce qu'il vit dans la relation de supervision**)

3.2.1 *Diminution consciente des attentes idéalistes envers le superviseur* (**Le supervisé prend soin de se réguler afin d'avoir des attentes réalistes envers ce que le superviseur peut lui offrir, plutôt que d'entretenir des attentes idéalistes qui ne peuvent qu'être déçues**)

3.2.2 *Lâcher-prise ponctuel du supervisé en regard des insatisfactions dans la relation de supervision* (**Le supervisé assume que certains irritants ou insatisfactions peuvent survenir dans la relation de supervision, et il se montre capable de lâcher-prise par rapport à ceux-ci plutôt que d'y réagir, dans certaines circonstances**)

3.2.3 *Recherche proactive de réponses aux besoins à l'extérieur de la supervision* (**Lorsque ses besoins ne sont pas répondus en supervision, le supervisé se montre proactif pour y trouver réponse ailleurs, p.ex. en faisant des lectures ou en sollicitant le soutien de collègues**)

3.2.4 *Expression occasionnelle des insatisfactions envers le superviseur à l'entourage* (**Ventilation à l'entourage des insatisfactions qui ne sont pas nommées ou nommables au superviseur; l'entourage fait office de soupape pour le supervisé**)

3.2.5 *Régulation en psychothérapie des enjeux ravivés par la relation de supervision* (**Le supervisé prend en charge ses enjeux personnels qui se rejouent dans la relation de supervision en consultant un psychologue de son côté, lorsque nécessaire**)

4. Variations dans le déroulement du processus de terminaison de la relation de supervision (**D'un supervisé à l'autre, il y a des différences dans le vécu lié au processus qui entoure la fin de la relation avec le superviseur ainsi qu'avec le milieu de stage**)

4.1 Dysrégulation du supervisé dans le processus de terminaison de la relation de supervision (**L'approche de la fin de la relation de supervision fait surgir certains affects négatifs chez le supervisé, avec lesquels il a du mal à composer; la fin est vécue de façon un peu cahotique**)

4.1.1 *Prises de conscience inconfortables en lien avec les enjeux inachevés* (**L'approche de la fin du stage met le supervisé face à certains enjeux demeurés en suspens, p.ex. en lien avec l'intégration insuffisante au sein de l'équipe ou l'utilisation de stratégies d'adaptation inadéquates, ce qui suscite chez lui des affects négatifs qui rendent la terminaison inconfortable**)

4.1.2 *Désinvestissement défensif du supervisé envers son milieu de stage* (**Le supervisé a du mal à gérer ce qu'il vit par rapport à la terminaison de la relation de supervision**)

**et/ou les relations avec les collègues; il peut en venir, p.ex. à se désinvestir de son milieu avant la fin en réponse à son malaise ou à éviter de faire face à la fin)**

**4.2 Terminaison harmonieuse de la relation de supervision (Le processus de terminaison de la relation entre le superviseur et le supervisé ainsi qu'avec le milieu de stage se fait de façon fluide et naturelle)**

*4.2.1 Terminaison positive des relations avec les collègues du milieu de stage (La terminaison des relations avec les collègues du milieu se fait sur une note positive; p.ex. le départ du supervisé est souligné, celui-ci reçoit des témoignages positifs en lien avec son passage dans le milieu, etc.)*

*4.2.2 Rétrospective constructive sur la relation de supervision (Le superviseur et le supervisé prennent le temps de faire un bilan constructif de leur année ensemble, pour souligner les points forts et/ou dénouer les enjeux qui ne l'ont pas été pendant l'année, afin de bien terminer la relation)*

*4.2.3 Sentiment de sérénité du supervisé en regard de la fin de la relation de supervision (Le supervisé se sent en paix avec la fin de la relation de supervision, il a l'impression d'avoir bénéficié du contact avec le superviseur et se sent prêt à quitter)*